

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'UTILISATION DE LA L1 ET DE LA L2 PENDANT L'ÉCRITURE
COLLABORATIVE : EFFETS SUR LA QUALITÉ DES PRODUCTIONS
ÉCRITES ET LA QUALITÉ DE L'EXPÉRIENCE SUBJECTIVE
ÉMOTIONNELLE D'APPRENANTES CRÉOLOPHONES DE FL2

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
MARIE CHRISTELLE COUYAVAH

FÉVRIER 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal 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 Montréal 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'ai laissé famille, amis, travail et pays pour réaliser l'un de mes rêves : faire une maîtrise en terre inconnue, sous un ciel nouveau, où je me suis promis de chérir chaque matin, de profiter de chaque journée et de contempler chaque nuit. J'ai donc quitté mon île en août 2017, déterminée, positive, assoiffée de connaissances, pleine d'espoir et surtout impatiente de voir la neige ! En tant qu'étudiante étrangère, mon parcours n'a pas toujours été facile, d'autant plus que je n'avais aucune idée de ce que cachait vraiment la recherche : insomnies, appétit grandissant et réflexions continuelles sur le sujet de recherche, même dans des lieux peu propices à la réflexion ! Mais j'ai toujours pu compter sur le soutien de mes proches et sur celui des gens que j'ai eu le bonheur de rencontrer ici, surtout quand je sentais ma motivation se dérober sous mes pieds et que je voyais s'éloigner la ligne d'arrivée. Les remercier, c'est leur faire honneur et reconnaître leur contribution à ce mémoire.

Mes premiers remerciements vont à ma mère. Merci de n'avoir jamais cessé de me porter et de m'avoir encouragée à poursuivre mes rêves, même loin de toi. Merci à ma sœur Christie d'avoir compris le fauteuil vide qui m'était destiné à son mariage et à la naissance de son fils; merci à ma sœur Ingrid d'avoir repris le flambeau, à Nicholas d'avoir fait ce qu'il m'avait promis, à mon autre mère Jeannine pour ses encouragements et enfin, merci à ma grande famille qui m'a aidée à surmonter le poids de la distance. Sans vous, ceci n'aurait eu aucun intérêt.

Un grand merci à mes amis de l'UQAM et d'ailleurs : Hansley, Ornella, Jihane, Samia, Amelia, Cristina. Vous avoir à mes côtés sublime mon aventure et me conforte dans l'idée que je suis arrivée à bon port !

Je tiens également à remercier le Programme canadien de bourses de la francophonie (PCBF), qui, en payant l'intégralité de mes études et en subventionnant cette recherche, m'a offert la chance de me redécouvrir sous un jour meilleur.

Merci aussi à mes deux lectrices, Caroline Payant et Philippa Bell, d'avoir accepté de partager leurs expertises avec moi, le temps d'un mémoire. Vos conseils et commentaires pertinents ont non seulement nourri ma réflexion, mais ont également contribué à enrichir ce travail.

Merci à Jill, fée des statistiques à l'UQAM, pour sa bonne humeur et sa grande disponibilité. Elle a toujours répondu présente quand j'avais besoin qu'on m'éclaire sur les ANOVA, ANCOVA et compagnie.

Finalement, je voudrais adresser un remerciement particulier à la personne sans qui ce mémoire n'aurait eu ni le même parfum, ni la même couleur et encore moins la même émotion. Merci à mon directeur de recherche, Michael Zuniga, de s'être toujours montré compréhensif, disponible et professionnel. Depuis que je t'ai présenté mon projet, tu n'as jamais douté de mes capacités à le mener à terme et c'est grâce à tes encouragements constants que pas une seule fois ne m'est venue l'idée d'abandonner. En ayant foi en moi, tu m'as donné le seul outil qui à mes yeux est vraiment nécessaire à l'achèvement d'un mémoire, quelque chose qu'on ne trouve pas dans les revues scientifiques : la confiance en soi. Travailler à tes côtés inspire, apaise et motive, même les étudiantes et étudiants les plus en proie aux doutes, comme moi ! Merci donc pour ton temps, ta générosité d'esprit et d'âme. Je souhaite à d'autres étudiantes et étudiants de se laisser bercer pour ton jugement.

DÉDIDACE

À la petite C.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xii
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	5
1.1 La compétence à écrire	5
1.2 L'apprentissage de l'écrit en L2	6
1.3 L'écriture collaborative pour pallier les difficultés d'apprentissage de l'écrit....	8
1.4 Enjeux et défis particuliers de l'écriture collaborative en contexte créolophone plurilingue	10
1.4.1 L'île Maurice, au-delà des plages	10
1.5 Problème de recherche : dans quelle (s) langue (s) interagir lors du processus de co-construction du texte en contexte plurilingue et quelle (s) langue (s) utiliser afin de créer un environnement émotionnellement positif ?	12
1.5.1 Arguments contre et pour l'utilisation de la L1 lors de l'apprentissage de l'écrit en L2	13
1.6 Objectifs de recherche	14
1.7 Pertinence sociale et scientifique	15
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE	16
2.1 Mesure et évaluation des textes en L2	17
2.1.1 Mesures de fluidité, de précision et de complexité	17

2.1.2	Mesures de la qualité globale.....	19
2.2	Écriture collaborative.....	20
2.2.1	Définition de l'écriture collaborative	20
2.2.2	Rôle des interactions dans l'apprentissage.....	23
2.2.3	Effets de l'écriture collaborative sur la qualité de l'écrit en L2.....	25
2.3	Utilisation de la L1 et de la L2 en classe de L2.....	29
2.3.1	Origines et limites des méthodes d'enseignement-apprentissage excluant la L1 en classe de L2.....	30
2.3.2	Place de la L1 en classe de L2 : le cas de l'école mauricienne	33
2.3.3	Fonctions de l'utilisation de la L1 lors de tâches collaboratives et ses effets sur la qualité des productions écrites en L2	36
2.4	Expérience subjective émotionnelle	40
2.4.1	Définition des émotions	41
2.4.2	Rôle et fonctions des émotions	42
2.4.3	Les émotions dans l'apprentissage de la L2.....	43
2.4.4	L'utilisation de la L1 et de la L2 comme source d'émotions positives et négatives.....	46
2.5	Résumé des observations du cadre théorique et questions de recherche.....	50
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		52
3.1	Type et devis de recherche	52
3.2	Participants.....	53
3.2.1	Profil et usages linguistiques.....	54
3.2.2	Expérience de collaboration.....	56
3.2.3	Perception du créole et du français	56
3.3	Instruments de mesure	58
3.3.1	Questionnaires.....	58
3.3.2	Tâches collaboratives	60
3.4	Déroulement de la recherche	61
3.5	Méthode d'analyse des données	64
3.5.1	Analyse des enregistrements audio	64
3.5.2	Analyse des textes	66
3.5.3	Analyse du questionnaire biographique.....	69
3.5.4	Analyse du questionnaire d'auto-évaluation linguistique	69
3.5.5	Analyse du questionnaire sur l'expérience émotionnelle.....	70

3.6	Traitement statistique des données	73
3.7	Considérations éthiques	75
3.8	Résumé de la méthodologie.....	75
CHAPITRE IV PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		77
4.1	Langues d'interaction utilisées dans les deux conditions	78
4.2	Fluidité, complexité et précision des textes collaboratifs	79
4.3	Qualité globale des textes	82
4.4	Résultats du questionnaire sur l'expérience émotionnelle.....	85
4.4.1	État émotionnel	85
4.4.2	Appréciation de la tâche.....	86
4.4.3	Sentiments en réalisant la tâche	88
4.4.4	Refaire la tâche.....	92
4.5	Résultats de l'ANCOVA.....	94
4.6	Synthèse des résultats.....	96
CHAPITRE V DISCUSSION.....		98
5.1	Discussion des résultats.....	98
5.1.1	Effets sur la fluidité, la précision et la complexité.....	99
5.1.2	Effets sur la qualité globale.....	101
5.1.3	Effets sur la qualité de l'expérience émotionnelle des apprenantes.....	104
5.1.4	Relation entre les sentiments déclarés et la qualité globale	107
5.2	Implications et recommandations	107
CONCLUSION.....		110
ANNEXE A QUESTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE		115
ANNEXE B QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION LINGUISTIQUE... ..		118
ANNEXE C QUESTIONNAIRE SUR L'EXPÉRIENCE ÉMOTIONNELLE		120
ANNEXE D CONSIGNES DES TÂCHES COLLABORATIVES		122

ANNEXE E THÉMATIQUES PRESCRITES POUR L'ANNÉE 2019 – SYLLABUS CAMBRIDGE INTERNATIONAL.....	124
ANNEXE F GRILLE D'ÉCOUTE DES ENREGISTREMENTS AUDIO	125
ANNEXE G CODE D'IDENTIFICATION DES ERREURS.....	126
ANNEXE H RUBRIQUE ANALYTIQUE POUR LA QUALITÉ GLOBALE	127
APPENDICE A TEXTES DE LA DYADE G	130
APPENDICE B TEXTES DE LA DYADE E	133
APPENDICE C TEXTES DE LA DYADE Q.....	136
RÉFÉRENCES.....	140

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
4.1 Pourcentage de tours de parole en CM, en français et en anglais dans les deux conditions.....	79
4.2 Catégories sur l'état émotionnel	85
4.3 Sentiments déclarés dans la CsansCL et la CavecCL	88
4.4 Pourcentage de participantes souhaitant refaire la tâche dans les deux conditions	92

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Profil linguistique des participantes	54
3.2 Auto-évaluation linguistique individuelle	55
3.3 Perception de l'utilité du CM en classe de français.....	56
3.4 Perception de l'utilité de la L1 : exemples de catégories	57
3.5 Calendrier de l'intervention	61
3.6 Séquencement des tâches.....	63
3.7 Mesures quantitatives de la qualité des textes	67
3.8 Questions de recherche et analyses statistiques correspondantes	73
4.1 Nombre de tours de parole en CM, en français et en anglais dans les deux conditions.....	78
4.2 Textes collaboratifs.....	80
4.3 Statistiques pour les mesures de fluidité et de complexité	80
4.4 Statistiques pour les mesures de précision	81
4.5 Statistiques pour la qualité globale des textes collaboratifs	83

4.6	Statistiques descriptives pour les sujets de rédaction dans les deux conditions	84
4.7	Thèmes et catégories : commentaires sur la tâche	86
4.8	Exemples de commentaires sur la tâche	87
4.9	Thèmes et catégories : sentiments déclarés dans les deux conditions	89
4.10	Extraits : sentiments positifs	90
4.11	Extraits : sentiments négatifs	91
4.12	Extraits : sentiments mixtes et transformés	91
4.13	Thèmes et catégories : refaire la tâche	93
4.14	Résultats des analyses post hoc : interaction entre les catégories de sentiments et les scores obtenus pour la qualité globale des textes collaboratifs	95

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CM	Créole mauricien
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LE	Langue étrangère
FL2	Français langue seconde
AL2	Anglais langue seconde
FLE	Français langue étrangère
CsansCL	Condition sans contrainte linguistique
CavecCL	Condition avec contrainte linguistique
Fr. Abs.	Fréquence absolue
Fr. Rel.	Fréquence relative

RÉSUMÉ

Cette recherche s'est proposé d'étudier l'utilisation de la L1 et de la L2 chez des apprenantes créolophones rédigeant collaborativement des textes en FL2, afin de déterminer les effets potentiels de cette utilisation sur la qualité de leurs productions écrites et leur expérience subjective émotionnelle. Pour ce faire, 18 dyades et 1 groupe de 3 apprenantes ont rédigé deux textes argumentatifs dans deux conditions expérimentales : l'une imposant l'utilisation de la L2 et l'autre, laissant libre choix quant aux langues à utiliser pendant l'interaction. Par la suite, les 38 textes collaboratifs rédigés ont été analysés selon leur fluidité, précision et complexité. Une évaluation des textes, suivant une rubrique analytique considérant cinq aspects de l'écrit (contenu, organisation des idées, grammaire, vocabulaire, mécanique), a également été effectuée pour détecter des différences entre les textes au niveau de la qualité globale. Passé ce cap, toutes ces mesures quantitatives ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives et inférentielles, pour vérifier la significativité des différences observées dans les textes rédigés par les apprenantes dans les deux conditions. Aussi, les apprenantes ont répondu à un questionnaire d'auto-évaluation de leur état émotionnel à l'issue de chaque tâche collaborative, qui leur demandait de décrire ce qu'elles ressentaient au moment de la réaliser. Dans la deuxième partie du questionnaire, les apprenantes devaient faire part de leurs commentaires sur la tâche. Des thèmes et catégories ont été identifiés dans les réponses aux questionnaires et leurs fréquences ont été calculées. Afin d'identifier une possible interaction entre les émotions des apprenantes et leur performance à l'écrit, les sentiments qu'elles ont déclarés en réalisant les deux tâches ont été mis en relation avec les scores obtenus pour la qualité globale dans les deux conditions, et ce, par le biais d'une analyse de la covariance (ANCOVA).

Ainsi, en utilisant la L1 au moment de rédiger des textes en FL2, les apprenantes créolophones ont produit des textes plus précis grammaticalement et plus complexes que ceux qu'elles ont rédigés lorsqu'elles ont été contraintes d'utiliser la L2. Concernant la qualité globale des textes, les apprenantes ont obtenu de meilleurs scores en collaborant dans la condition n'ayant pas de contrainte linguistique. Il s'est également avéré que les textes rédigés dans cette condition étaient meilleurs particulièrement au niveau du contenu, de l'organisation des idées et de la grammaire. Aussi, les apprenantes ont déclaré plus de sentiments positifs lorsqu'elles ont travaillé dans la condition ne leur imposant pas la langue d'interaction, ce qui permet d'avancer

que leur expérience émotionnelle a été plus agréable lorsqu'elles ont pu utiliser leur L1. Ceci a d'ailleurs été positivement corrélé à leur performance à l'écrit. Ainsi, l'utilisation de la L1 a contribué à instaurer un climat d'apprentissage plus positif et sécurisant et a eu le mérite de libérer les apprenantes de la contrainte que constitue l'utilisation exclusive de la langue cible lors d'une tâche collaborative. En revanche, l'utilisation de la L2 a été principalement source d'émotions négatives ; un bon nombre de participantes l'associant à de l'anxiété. Ces résultats confirment les conclusions d'études antérieures (Ahmadian *et al.*, 2016; Zhang, 2018) selon lesquelles l'utilisation de la L1 pendant l'écriture collaborative mène à la production de textes de meilleure qualité. Dans cette étude, elle a également eu des effets positifs sur l'expérience subjective émotionnelle d'apprenantes créolophones de FL2.

Mots clés : écriture en L2, écriture collaborative, utilisation de la L1 et de la L2, qualité de l'écrit, émotions positives et négatives dans l'apprentissage de la L2.

INTRODUCTION

Il est impossible pour l'étudiante-chercheuse de dire avec exactitude quand l'idée d'une telle recherche a germé, mais tout ce qu'elle sait, c'est qu'elle est née d'un souvenir d'enfance. Elle devait être en deuxième ou troisième année du secondaire à l'île Maurice, quand son enseignante de français, Madame X, a eu l'idée d'instaurer la *boîte à roupies* en classe, pour des raisons qui lui étaient propres. Bien que toutes les élèves de la classe eussent le créole mauricien (CM) comme langue première (L1), elle exigeait qu'elles utilisent le français en situation d'interaction, car, disait-elle, c'était *logique* de parler français en classe de français, comme on parlerait anglais en classe d'anglais. Et quiconque dérogeait à cette règle mal accueillie mais forcément bien établie, devait mettre une roupie dans la fameuse *boîte à roupies*. La L1 était alors laissée sur le palier de la porte, du moins par celles qui souhaitaient manger à leur faim durant la journée, à l'instar de l'étudiante-chercheuse !

Cette anecdote peut sembler ordinaire, bonne à esquisser un sourire sur un visage, mais elle a été suffisamment lourde de sens pour être à l'origine d'un mémoire de maîtrise. En fait, elle soulève en didactique des langues de nombreux questionnements et enjeux plus sérieux, notamment en rapport à la méthodologie adoptée lors de l'enseignement-apprentissage des langues secondes (L2). Particulièrement dans un contexte plurilingue comme celui de l'île Maurice, où les apprenants ont une langue commune (CM) et apprennent le français et l'anglais simultanément dès l'école primaire, en sus des langues ancestrales, la question des langues à utiliser pendant les tâches communicatives en français langue seconde (FL2) pourrait s'avérer problématique.

Outre cet enjeu linguistique, pour reprendre le terme employé par Madame X, il convient également de se demander si l'enseignement-apprentissage des L2 se doit d'être logique ? Le terme logique ici supposerait que l'apprentissage serait un acte purement cognitif et rationnel, qui ne laisserait nullement entrevoir sa dimension émotionnelle. Or, depuis ces dernières décennies, l'interdépendance entre les émotions et la cognition a été soutenue et validée par de nombreux chercheurs en neurosciences et en didactique des langues s'appuyant sur une pluralité de méthodes d'investigation (Damasio, 1999; Swain, 2013, Pekrun *et al.*, 2011). De ces travaux, il ressort notamment que l'état émotionnel de l'apprenant influencerait ses capacités cognitives, sa motivation, son engagement dans la tâche, ses stratégies d'auto-régulation ou encore sa performance en situation de résolution de problèmes (Isen, 2002; Pekrun *et al.*, 2002, 2011; Mendez Lopez, 2011).

Cela dit, la présente recherche se propose d'envisager l'apprentissage de la L2 dans une double perspective, d'abord plurilingue car elle considère que toutes les langues du répertoire de l'apprenant plurilingue sont des ressources interreliées qui s'influencent l'une l'autre durant cette « expérience des langues » qu'est l'apprentissage des L2 (Cadre européen de référence pour les langues, CECR, 2001, p. 11). Ainsi, afin d'éviter tout cloisonnement des langues en situation d'interaction, l'apprenant plurilingue peut passer d'une langue à l'autre et également mobiliser l'ensemble de ses ressources linguistiques pour se faire comprendre ou comprendre l'autre (*ibid.*, Armand, Hardy et Lemay, 2014).

Ensuite, l'approche retenue dans cette recherche se veut holistique, car centrée sur l'émotionnel, elle s'interroge sur les conditions à instaurer en classe afin d'amener les apprenants à réaliser des tâches dans de meilleures dispositions affectives. D'ailleurs, selon Bogaards (1991, p. 124), « ce n'est que dans une atmosphère chaleureuse et pleine de confiance que les apprenants peuvent s'épanouir et exploiter, de façon

optimale, leurs facultés d'apprentissage ». C'est justement dans le but d'en rendre compte que ce travail s'est donné pour objectif d'étudier l'expérience langagière et émotionnelle d'apprenantes créolophones engagées dans des tâches d'écriture collaborative. Pour ce faire, l'écriture a été choisie comme compétence cadre de cette recherche, car ayant « une réalité complexe » (Hyland, 2003, p. 2), elle est souvent perçue négativement par les scripteurs L2, pour qui les tâches d'écriture s'apparenteraient plus à une corvée qu'à une activité censée les aider à développer l'écrit (Ceylan, 2019). Face à ce constat, cette recherche a donc souhaité découvrir si les conditions dans lesquelles une tâche est réalisée collaborativement par des apprenantes peuvent influencer la qualité de leurs productions écrites et par la même occasion, agir sur leur expérience émotionnelle. Tout le travail présenté dans ce mémoire de maîtrise est le fruit de ces réflexions.

Ainsi, le présent mémoire est divisé en cinq chapitres. Dans le premier, il sera question de toute la complexité de l'acte d'écrire et il sera, entre autres, démontré comment l'écriture collaborative peut aider les scripteurs L2 à faire face aux exigences de l'écrit. Le problème de recherche de même que les objectifs y seront exposés.

Le deuxième chapitre permettra d'ancrer théoriquement les principaux concepts autour desquels s'articule ce travail de recherche, à savoir la mesure et l'évaluation des textes en L2, l'écriture collaborative, l'utilisation de la L1 et de la L2 en contexte d'apprentissage de la L2 et finalement, l'expérience subjective émotionnelle. Dans ce même chapitre, des études antérieures et connexes à la présente étude seront recensées. Au terme de ce chapitre et à la lumière de quelques observations émanant des parties précédentes, les questions de recherche seront énoncées.

Le troisième chapitre précisera la démarche méthodologique adoptée afin de répondre aux questions de recherche. Premièrement, le type et le devis de recherche seront

présentés et leur choix justifié. Ensuite se suivront les descriptions des participantes de l'étude, des instruments de mesure, du déroulement de la recherche et de la méthode d'analyse des données. Les tests statistiques effectués sur les données collectées seront également explicités, avant de passer en revue les précautions d'ordre éthique qui ont été prises afin de s'assurer du bon déroulement de la recherche.

L'avant-dernier chapitre résumera les résultats des analyses des enregistrements audio, des textes collaboratifs et des questionnaires. Ceci se fera à l'appui de tableaux et figures présentant les résultats des analyses statistiques qui ont servi à répondre aux questions de recherche.

Le cinquième et dernier chapitre de ce mémoire revêt un caractère comparatif et interprétatif. En effet, ce sera une occasion pour discuter des résultats obtenus et pour les expliquer en se fondant d'une part sur les études qui ont étoffé le cadre théorique et d'autre part, sur le contexte dans lequel l'étude a eu lieu. Les implications qu'entraînent de tels résultats seront abordées et quelques recommandations viendront ponctuer ce chapitre.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre exposera la problématique de la recherche en tentant d'abord de percer toute la complexité entourant l'acte d'écrire (1.1). Dans un deuxième temps, le caractère particulier de l'apprentissage de l'écrit en L2 sera abordé (1.2), avant de présenter les aspects qui font de l'écriture collaborative une alternative pouvant pallier les difficultés rencontrées par les apprenants L2 à l'écrit (1.3). Le volet suivant posera les bases du problème de recherche en contextualisant les enjeux et défis d'une telle pratique à Maurice, terrain de la recherche (1.4). Ensuite, le problème de recherche sera explicité (1.5), ce qui permettra de préciser les objectifs de la recherche (1.6). À la lumière de tous les éléments soulevés dans les différentes parties de ce chapitre, la pertinence sociale et scientifique de mener une telle étude viendra le clore (1.7).

1.1 La compétence à écrire

La compétence à écrire est certes contributive au développement langagier, mais l'intérêt qu'elle suscite en milieux éducatifs reposerait sur un tout autre constat : la difficulté qu'ont les apprenants à la maîtriser (Chartrand, 2006), associée dans la littérature scientifique à la multidimensionnalité du phénomène. L'écriture est effectivement souvent définie comme une activité mentale complexe, qui requiert l'activation de nombreux processus mentaux, comme la récupération et la sélection d'informations, la sélection de structures linguistiques justes ou encore la relecture et la correction (Alamargot et Chanquoy, 2002; Alamargot et Fayol, 2009).

Posée en ces termes, l'écriture serait exigeante au niveau attentionnel et de ce fait, le scripteur n'est pas à l'abri d'une surcharge cognitive. En effet, la mise en œuvre de toutes ces opérations cognitives sollicite non seulement la mémoire à long terme, où sont enregistrées les connaissances antérieures, mais également la mémoire de travail, qui ne peut emmagasiner que temporairement un certain nombre d'informations en raison de sa capacité limitée (Baddeley, 2012). Ces spécificités de l'écriture incitent alors à une réflexion quant à son apprentissage en L2 et quant aux facteurs à prendre en compte au moment de développer des pratiques efficaces favorisant l'apprentissage de l'écrit dans ce contexte particulier.

1.2 L'apprentissage de l'écrit en L2

Avant de poursuivre l'argumentation, il est important de faire la distinction entre la L1, la L2 et la langue étrangère (LE), afin de mieux cerner le défi que constitue l'apprentissage de l'écrit dans une autre langue que sa première langue.

La L1 désigne la langue que l'enfant acquiert naturellement dès son plus jeune âge, par interaction avec ses proches et plus largement, avec le milieu social (Guérin, 2014). C'est aussi la langue des premiers échanges et donc, la première langue dans laquelle l'enfant se construit et de ce fait, elle est supposée mieux maîtrisée que les langues qui sont apprises plus tard, c'est-à-dire la L2 et la LE (Cuq, 1995). De plus, apprendre une L2 suppose qu'elle a un statut privilégié dans le contexte d'apprentissage et qu'elle est reconnue sur le plan social, éducatif, politique ou juridique, alors qu'une langue étrangère n'a pas de statut particulier dans le pays (Cuq, 1991). Aussi, comme le soulignent Garcia Mayo et Hidalgo (2017), contrairement aux apprenants de la LE, les apprenants de la L2 sont quantitativement également plus exposés à la langue cible car ils y sont confrontés quotidiennement même en dehors des cours, soit parce que c'est

la langue officielle du pays, soit parce qu'elle est utilisée dans le milieu social, soit parce qu'elle est la langue des médias ou encore celle de l'enseignement.

Ainsi, si écrire se veut être une tâche ardue dans une langue acquise naturellement, elle l'est tout autant dans une L2 ou une LE, voire plus (Schoonen *et al.*, 2003). D'ailleurs, de toutes les compétences langagières, l'écriture est souvent perçue comme celle posant le plus de défis aux apprenants de la L2 ou de la LE (Reid, 2002). Les nombreuses études recensant les difficultés que ces derniers rencontrent à l'écrit concluent effectivement qu'ils peinent à réfléchir et à générer du contenu dans la langue cible et ont du mal à organiser leurs idées. Le fait qu'ils ne maîtrisent pas le code linguistique entraîne également un nombre non négligeable d'erreurs grammaticales et lexicales, comme en témoignent les résultats de l'étude de Ceylan (2019), menée en Turquie auprès d'étudiants universitaires de première année inscrits à des cours d'écriture obligatoires en anglais langue étrangère (ALE).

Dans cette même étude, alors que 61 % des participants disent également manquer de confiance en abordant l'écrit, 53 % évoquent le sentiment d'anxiété qui y est lié et 70 % font part de leur manque de motivation à écrire. Ces résultats lèvent le voile sur la dimension affective de l'apprentissage, dont l'importance a été soulignée dans la recherche en L2 (Pavlenko, 2005; Gregersen et MacIntyre, 2014). Arnold (2006) s'y réfère comme à un large domaine comprenant tous les facteurs affectifs conditionnant le comportement de l'individu, à savoir les sentiments, les émotions, les croyances ou encore les attitudes, qui pourraient interagir avec l'apprentissage des L2. À ce sujet, Stevick (1980, p. 4) est d'avis que la réussite de l'apprentissage de la L2 ou de la LE dépendrait même plus de « ce qui se passe dans et entre les personnes pendant la classe » que de matériaux, techniques et autres facteurs linguistiques. Par conséquent, identifier les facteurs influençant l'expérience émotionnelle des apprenants s'avère nécessaire afin de créer « un environnement émotionnellement sécurisant » (Arnold et

Brown, 1999, p. 27), susceptible d'aider les apprenants à faire face aux exigences de l'écrit.

De toutes les pratiques pédagogiques reconnues efficaces par la recherche, l'écriture collaborative est souvent implémentée en classe de L2 pour sa capacité à instaurer un climat d'apprentissage positif, tout en laissant place à l'expérimentation linguistique (Shehadeh, 2011; Philp *et al.*, 2014). Concrètement, c'est une pratique valorisant l'apprenant dans son intégralité, c'est-à-dire tant sur le plan interpersonnel qu'intrapersonnel (Swain, Kinnear et Steinman, 2015), qu'il convient d'aborder plus explicitement dans la partie suivante.

1.3 L'écriture collaborative pour pallier les difficultés d'apprentissage de l'écrit

L'écriture collaborative est effectivement perçue comme une pratique pouvant répondre aux besoins particuliers des scripteurs L2 (Storch, 2013; Dobao, 2012, Jafari et Ansari, 2012). Concrètement, les tâches d'écriture collaborative impliquent que les apprenants travaillent en dyades ou en petits groupes afin de rédiger un seul et même texte. Plus précisément, cette forme d'écriture à plusieurs mains place l'interaction entre pairs au cœur de l'apprentissage des langues, lui attribuant conséquemment toutes les qualités d'un phénomène social. Dans les institutions socioculturelles, c'est donc au contact des pairs plus performants que l'apprenant est amené à consolider ses connaissances existantes et à co-construire de nouvelles. Aussi, lorsque les apprenants rédigent collaborativement un texte, ils arrivent à trouver un consensus quant aux problèmes complexes de la langue, après s'être interrogés sur leur utilisation ou encore après avoir émis, rejeté ou validé des hypothèses. Dans un tel contexte de négociation et d'interaction constante, il va de soi que les apprenants expérimentent diverses émotions au moment de co-construire le texte, faisant de la situation collaborative une

plateforme propice à l'émergence des émotions chez les apprenants (Marinetti *et al.*, 2011; Imai, 2010).

En effet, selon Andriessen *et al.* (2011), pour comprendre la manière dont des apprenants collaborent, il est important de comprendre leurs émotions puisque l'expérience collaborative serait comparable à un cycle continu de tensions et de relaxations. En fait, hormis les émotions positives (joie, intérêt, satisfaction, excitation) susceptibles d'émerger durant la réalisation de la tâche collaborative, des tensions cognitives (liées à la tâche) ou relationnelles (liées à la relation avec l'autre) pourraient également surgir. Pour les résoudre, les apprenants développent des stratégies de régulation dans le but de « restaurer l'équilibre socio-émotionnel », nécessaire à la réussite du groupe (Molinari *et al.*, 2017, p. 179). Toutefois, lorsque les tensions prédominent la collaboration, il s'avère difficile pour les apprenants de fournir les efforts nécessaires pour les gérer, sachant qu'ils ont également une tâche à accomplir. Dans un cas pareil, maintenir une relation positive durant tout le processus devient difficile. De ces tensions, naissent alors des émotions négatives, qui peuvent avoir des « effets préjudiciables sur l'apprentissage collaboratif », si toute l'attention mobilisée pour résoudre les tensions qui sont à leur origine se fait au détriment de la tâche (*ibid.*).

Dans cette perspective, la qualité du climat interpersonnel pourrait influencer la qualité des productions collaboratives (Quintin et Masperi, 2010). De ce fait, pour que les scripteurs L2 bénéficient pleinement des avantages potentiels de l'écriture collaborative, tant sur le plan cognitif qu'émotionnel, il semble d'un intérêt particulier de l'adapter à l'environnement socioculturel dans lequel elle est implémentée. Ainsi, dans la section suivante, l'écriture collaborative sera contextualisée à l'île Maurice, où s'est déroulée la présente recherche, ce qui permettra de mieux cerner les enjeux et défis de la pratique en contexte plurilingue.

1.4 Enjeux et défis particuliers de l'écriture collaborative en contexte créolophone plurilingue

L'île Maurice, dont le passé colonial est à l'origine de sa situation linguistique, incarne à bien des égards la réalité créolophone plurilingue. Toutefois, vu la multiplicité des contextes d'apprentissage des L2, il importe de préciser ici qu'il ne s'agit pas de généraliser la réalité créolophone par le cas de Maurice, mais bien de donner un aperçu des conditions possibles dans lesquelles peuvent évoluer des apprenants créolophones. Selon Perrefort (1997, p. 51), « le rapport affectif à la langue maternelle et étrangère ainsi que les associations positives ou négatives qui y sont liées jouent un rôle important dans le désir d'apprendre et de pratiquer la langue de l'autre ». Considérant cela, il semble nécessaire à ce stade de faire un survol de l'histoire du pays, d'une part pour mieux comprendre le rapport qu'entretiennent les apprenants mauriciens avec les langues en usage sur le territoire et d'autre part, pour justifier leur capital linguistique.

1.4.1 L'île Maurice, au-delà des plages

Maurice, petite île nichée au sud de l'Océan Indien d'environ 1,2 million d'habitants, plus connue pour son cadre idyllique, se démarque tant sur le plan touristique que linguistique. En fait, l'île étant inhabitée jusqu'à la première colonisation au début du 17^e siècle, elle n'avait pas de langue autochtone (Issur, 2017), faisant d'elle une île linguistiquement et démographiquement vierge. Ainsi, trois siècles d'histoire ont été nécessaires pour que ce pays bâtit ce plurilinguisme dont il sera question tout au long de cette étude. En effet, il a fallu attendre l'arrivée des premiers colons français ainsi que celle de leurs esclaves africains et malgaches, après la période hollandaise, pour y

voir l'implantation du français et la naissance du créole à base lexicale française¹, « sous des conditions de sociétés de plantation » (Stein, 2017, p. 72). En outre, après qu'elle soit passée aux mains des Britanniques en 1815, un autre événement historique viendra insuffler une nouvelle dynamique à la situation linguistique qui prévalait dans l'île à l'époque : l'abolition de l'esclavage en 1835 (Montenay, 2012). Dans la foulée, Maurice a été témoin de l'afflux de travailleurs engagés originaires de l'Inde, venus compenser la main-d'œuvre esclave, avec plusieurs langues dans leurs bagages, soit le bhojpuri, le hindi, l'ourdou, le tamoul, le télougou et le marathi (Asgarally et Calvet, 2015). À ces langues, s'ajoutent également le hakka, le cantonais et le gujarati, introduits par les commerçants qui se sont installés dans l'île vers la deuxième moitié du 19^e siècle (Stein, 2017).

En fin de compte, ce ne sont pas moins de douze langues qui sont parlées sur ce territoire, à l'issue des vagues de colonisation européenne et de l'implantation des travailleurs étrangers (Asgarally et Calvet, 2015). Cependant, ces langues ne jouissent pas toutes du même statut et ne bénéficient pas de la même reconnaissance institutionnelle. Même si en date du dernier recensement de la population de 2011, le créole mauricien (CM) est la L1 de la majorité, parlé par 84 % de la population, c'est une langue qui demeure encore aujourd'hui minorée, jugée inadéquate aux situations de communication formelles et même considérée comme une déformation du français (Rajah-Carrim, 2007; Oozeerally, 2013). Cette attitude à l'égard des langues locales, qualifiée de coloniale par Phillipson (1992), serait typique de certaines sociétés postcoloniales où les habitants, dictés par leurs croyances, perçoivent négativement leurs langues locales au profit des langues des colonisateurs. En s'inspirant des travaux

¹ Près de 90 % des mots courants du CM proviennent du français. (Hazaël-Massieux, M. C., 2002).

de Fanon (2008) sur le cas de la Martinique, Pyndiah (2016) est même d'avis qu'il existerait un tabou autour du CM, qui traduirait un certain complexe d'infériorité du locuteur mauricien, visible dans son attachement à la langue des colonisateurs. Ces attitudes et représentations pourraient d'ailleurs contribuer à renforcer ou à ralentir les processus d'apprentissage de la langue cible (Castellotti et Moore, 2002).

Le français, plus populaire, est généralement considéré comme une langue orale de prestige et la L2 des Mauriciens (Auleear Owodally, 2011). Langue de la promotion sociale, de la culture et de la littérature, le français conserve également une primauté dans les médias (Asgarally et Calvet, 2015). Cette conjoncture fait que les Mauriciens sont quantitativement plus exposés au français oral qu'à l'anglais, ce qui pourrait d'ailleurs expliquer les attentes et exigences des locuteurs mauriciens quant à son utilisation. En fait, à Maurice, « on pardonne aux gens de parler mal l'anglais mais pas le français » (Atchiah-Emmerich, 2005, p. 30). Pour ce qui est justement de l'anglais, la Constitution de Maurice ne précisant aucunement la langue officielle du pays, il bénéficie de ce statut dans les faits, qui est d'ailleurs contraire aux usages quotidiens de la majorité de la population mauricienne (Tirvassen, 2014). En fait, selon le dernier recensement de la population (2011), seulement 0,1 % des Mauriciens. Ainsi, l'anglais est la langue utilisée à l'Assemblée générale, dans les cours de justice et dans toutes les correspondances administratives.

1.5 Problème de recherche : dans quelle (s) langue (s) interagir lors du processus de co-construction du texte en contexte plurilingue et quelle (s) langue (s) utiliser afin de créer un environnement émotionnellement positif ?

Dans un tel contexte où les apprenants L2 partagent une même L1 et où chaque langue semble avoir un rôle prédéterminé, il est important de penser à l'écriture collaborative selon des paramètres linguistiques qui s'ancrent dans leur réalité. En effet, la nature

collaborative de la tâche oblige, les apprenants sont, entre autres, amenés à exprimer leurs idées, à discuter de la tâche, à solliciter l'avis de leurs pairs ou encore à donner le leur sur un aspect de l'écrit (Swain, 2000; Swain et Watanabe, 2012). Pour ce faire, devraient-ils utiliser uniquement la L1, uniquement la L2 ou toutes les langues comprises des pairs lors du processus de co-construction du texte ?

1.5.1 Arguments contre et pour l'utilisation de la L1 lors de l'apprentissage de l'écrit en L2

Il existe différentes écoles de pensée alimentant le débat sur la contribution de la L1 et de la L2 au développement des compétences scripturales des apprenants L2. Une première tendance observée dans la recherche s'aligne à une utilisation exclusive ou quasi exclusive de la langue cible en vue d'une exposition maximale (Mori, 2004; Ellis, 2008; Hall et Cook, 2012). C'est donc grâce à la pratique que les apprenants arriveraient à contextualiser les structures de la langue cible dans des situations réelles de communication. Partant du principe que plus les apprenants feraient usage de la L2, meilleur serait leur apprentissage, l'utilisation de la L1 serait alors une menace au bon développement de leurs compétences langagières et se ferait même au détriment de la qualité de l'écrit en L2 (Van Weijen *et al.*, 2009; Knutson, 2006). Ceci expliquerait notamment que certains chercheurs avancent qu'il faudrait l'utiliser judicieusement en contexte d'apprentissage de la L2, voire éviter totalement d'y avoir recours (Yaghobian *et al.*, 2017).

À l'inverse, plusieurs chercheurs s'opposent à cette approche monolingue (Anton et DiCamilla, 1999; Butzkamm, 2011; Zhang, 2018) et soutiennent que l'utilisation de la L1 serait une aide pour l'apprentissage de l'écrit puisqu'elle favoriserait la résolution de problèmes linguistiques ainsi que la discussion sur la forme et le contenu. De plus, la L1 serait d'autant plus utile en présence d'apprenants de niveau débutant, qui n'ont pas encore les compétences nécessaires à une utilisation exclusive de la langue cible

(McDonough et *al.*, 2016). Dans ce cas, l'utilisation de la L1 contribuerait non seulement à alléger la surcharge cognitive générée par les conditions de la tâche, mais réduirait également l'anxiété que pourrait engendrer la contrainte d'utiliser uniquement la L2 (Macaro, 2001; Scott et de la Fuente, 2008). Villamil et de Guerrero (1996) affirment même que la L1 est un outil indispensable pour les apprenants, car son utilisation leur permet de donner du sens au texte, de récupérer la langue de la mémoire, d'enrichir le contenu et de maintenir le dialogue.

Dans le même esprit, l'utilisation de la L1 est reconnue dans la littérature scientifique comme étant source d'émotions positives, vu sa capacité à procurer un sentiment de sécurité aux apprenants et à les mettre en confiance au moment d'aborder des tâches communicatives (Neokleous, 2017; Alshammari, 2011). Effectivement, le caractère positif et sécurisant de la L1 ferait d'elle une ressource susceptible d'aider les scripteurs L2 à aborder l'apprentissage de l'écrit dans de meilleures dispositions affectives (Cook, 2001). Ainsi, il semble pertinent de ne pas priver les apprenants de cette ressource, d'autant plus qu'un « environnement affectivement positif met le cerveau dans un état optimal pour l'apprentissage : stress minimal et engagement maximal à l'égard du contenu à apprendre » (Arnold, 2009, p. 146, notre traduction).

1.6 Objectifs de recherche

Forte de toutes ces informations, cette présente recherche se propose premièrement d'étudier l'utilisation de la L1 et de la L2 chez des apprenantes créolophones rédigeant collaborativement des textes en français (FL2) et ce, en vue de déterminer les effets potentiels de cette utilisation sur la qualité de leurs productions écrites et la qualité de leur expérience subjective émotionnelle. Cela étant, le deuxième objectif de la recherche est donc d'explorer les émotions positives et négatives expérimentées par les

apprenantes à l'issue de l'utilisation contrainte de leur L2 et de l'utilisation des langues de leur choix pendant des tâches d'écriture collaborative.

1.7 Pertinence sociale et scientifique

Sur le plan social, il semble d'un attrait particulier de s'engager dans une recherche pareille puisque les résultats escomptés pourraient contribuer à redorer le blason de la langue maternelle, notamment dans certaines sociétés créolophones, où les locuteurs entretiennent des rapports différents avec les langues en usage sur le territoire; contexte d'apprentissage qui est d'ailleurs peu documenté. De plus, il est certes vrai que la question de l'utilisation de la langue maternelle a été abordée sous différents angles dans la littérature scientifique, mais la problématique de l'intégration de toutes les ressources linguistiques de l'apprenant, particulièrement dans le domaine de l'écrit, reste encore sous-étudiée. Ainsi, le fait de mettre tout le capital linguistique de l'apprenant au service de son apprentissage, quel que soit son niveau de maîtrise des langues, conformément à une didactique adaptée en situation de plurilinguisme (Armand *et al.*, 2008), pourrait permettre d'envisager l'enseignement-apprentissage de l'écrit avec de nouvelles lunettes. Enfin, un autre aspect de cette recherche pourrait avoir des répercussions dans le domaine de la didactique des L2. À vrai dire, la plupart des études inscrites dans la même démarche méthodologique portent sur l'apprentissage de l'AL2 (Armand, 2011; Polio, 2017) et elles ont été de surcroît menées dans des contextes où aucune distinction sociale n'a été observée entre la L1 et la L2. De plus, contrairement aux émotions négatives, les émotions positives sont encore peu documentées dans la recherche et les études qui en font état manquent de contextualisation (Pavelescu et Petric, 2018; Oxford, 2016). Considérant cela, le fait de mener une étude sur l'expérience émotionnelle d'apprenantes créolophones de FL2, évoluant dans un contexte diglossique, pourrait insuffler une nouvelle dynamique à la littérature.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans ce chapitre, les fondements théoriques ainsi que les concepts clés sous-tendant la présente recherche seront définis. Il a paru pertinent de consacrer la première partie de ce chapitre à la mesure et à l'évaluation des textes en L2 (2.1), en définissant d'emblée les mesures quantitatives retenues dans la littérature, mais également dans cette recherche, pour mesurer et évaluer la qualité des textes (2.1.1) (2.1.2). Ceci facilitera la compréhension des résultats des études utilisant ces mesures, recensées dans ce cadre théorique. L'écriture collaborative sera abordée dans la deuxième partie (2.2). Une définition consensuelle du concept sera proposée (2.2.1) avant d'aborder le rôle des interactions dans l'apprentissage (2.2.2). Puis, s'ensuivra une recension des études sur les effets de l'écriture collaborative sur la qualité des productions écrites en L2 (2.2.3). En vue d'une meilleure compréhension des usages linguistiques des apprenants L2 pendant les tâches collaboratives, il sera question de l'utilisation de la L1 et de la L2 dans la partie suivante (2.3). En outre, il s'avère important de comprendre pourquoi la L1 est communément exclue en classe de L2 et dans ce but, quelques théories soutenant cette pratique seront brièvement présentées (2.3.1). Aussi, cette étude, se donnant pour objectif d'étudier l'utilisation de la L1 en contexte créolophone plurilingue, il convient de démontrer son utilité pour l'apprentissage de la L2 et ceci sera effectué, d'une part en contextualisant la place de la L1 à l'île Maurice (2.3.2) et d'autre part, en se focalisant sur les fonctions de son utilisation au cours de tâches collaboratives et sur ses effets sur la qualité des productions écrites (2.3.3). Le prochain volet de ce chapitre mettra en lumière l'expérience émotionnelle des apprenants (2.4). Cette partie du travail proposera une définition des émotions (2.4.1), avant d'explicitier le rôle et les fonctions des émotions (2.4.2) au cours de tâches collaboratives. Ensuite, le type d'émotions émergeant particulièrement en classe de L2 ainsi que leur impact sur l'apprentissage seront au cœur de la prochaine section (2.4.3). Dans la section suivante, il sera démontré que l'utilisation de la L1 et de la L2 est susceptible de déclencher un large spectre d'émotions chez les apprenants L2 (2.4.4). Enfin, les questions de recherche seront formulées, en se basant sur quelques observations découlant des écrits (2.5).

2.1 Mesure et évaluation des textes en L2

Il y a de multiples façons pour rendre compte de la performance écrite des apprenants L2. Dans la conscience commune, un texte réussi est souvent perçu comme un texte rédigé dans une langue élaborée, ayant un vocabulaire recherché et contenant un nombre limité d'erreurs (Skehan, 2009; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). Or, pour en juger, il est important d'adopter une méthodologie efficace susceptible de donner des résultats fiables. Dans ce but, les rubriques analytiques et les mesures de fluidité, de précision et de complexité sont communément retenues dans la recherche en L2 pour évaluer et mesurer la qualité de l'écrit d'une manière objective, quantitative et vérifiable (Housen, Kuiken et Vedder, 2012).

2.1.1 Mesures de fluidité, de précision et de complexité

D'emblée, les dimensions de fluidité, de précision et de complexité sont posées dans la recherche comme des variables dépendantes, utilisées pour mesurer les effets de différents facteurs sur la performance écrite, allant du type de tâche, aux stratégies d'enseignement, en passant par les conditions de la tâche ou encore les différences individuelles des apprenants (Inoue, 2016). En effet, depuis plus de deux décennies, elles sont non seulement des mesures standard de la qualité de la production écrite, mais sont également considérées comme des indicateurs et descripteurs fiables de la performance des scripteurs L2 (Lambert et Kormos, 2014; Bulté et Housen, 2012). Plusieurs chercheurs soutiennent également que ces trois dimensions donnent un aperçu de ce qui se passe pendant le processus d'écriture et sont révélatrices de l'attention portée à la forme par les apprenants utilisant la langue cible (Robinson, 2011; Skehan, 2014). Pour Housen *et al.*, (2012), elles indiqueraient les changements et progrès qui s'opèrent dans l'interlangue des scripteurs L2 : l'internalisation de

nouvelles structures complexes, la modification et la consolidation des connaissances linguistiques en L2, ainsi que leur procéduralisation.

La fluidité se réfère à la longueur du texte et elle est souvent mesurée par le nombre total de mots. La précision, définie comme la capacité des scripteurs à produire la langue cible conformément à son système de règles linguistiques (Skehan, 1996), est généralement opérationnalisée par l'identification des erreurs au niveau des propositions et des unités multipropositionnelles (T-unités)² (Dobao, 2012; Du, 2018; Wigglesworth et Storch, 2009; Zhang, 2018). Pour ce qui est de la complexité, une plus grande variabilité est observée dans la recherche quant à la manière de l'opérationnaliser. Partant du principe que la complexité détermine dans quelle mesure les apprenants produisent une langue élaborée au moyen de structures syntaxiques variées et sophistiquées, plusieurs mesures sont nécessaires pour la quantifier (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998; Foster et Skehan, 1996). Plus précisément, Lu (2009) et Ortega (2003) avancent que la complexité syntaxique des textes serait efficacement mesurée en tenant compte de la longueur des unités ainsi que du nombre de propositions subordonnées et coordonnées utilisées, reflétant ainsi le degré de sophistication des structures syntaxiques. Or, Skehan (2009) soutient que ces mesures devraient être complémentées par une mesure de la richesse lexicale, afin de refléter l'usage du vocabulaire des apprenants. Pour ce faire, la diversité lexicale est généralement opérationnalisée dans la recherche par le *type-token ratio* (TTR), qui est obtenu en divisant le nombre d'occurrences de mots différents par le nombre total de mots (Ellis et Barkhuizen, 2005).

² Une unité multipropositionnelle (T-unité) comprend une proposition principale ainsi que toutes les propositions qui lui sont rattachées (Storch, 2005).

2.1.2 Mesures de la qualité globale

Deux approches sont recensées dans la recherche en L2 pour évaluer la qualité globale d'un texte. La première, holistique, consiste à évaluer le texte dans son intégralité en lui attribuant un score, considéré comme un indicateur du niveau de compétence du scripteur (Klimova, 2011). Par contre, la deuxième, analytique, se propose de quantifier de multiples aspects du texte suivant une rubrique critériée (Zhang *et al.*, 2015). Cette dernière est d'ailleurs la plus utilisée par enseignants et chercheurs, car contrairement à la rubrique holistique, elle permet de situer les lacunes linguistiques des scripteurs L2, qui de manière générale n'ont pas la même maîtrise de tous les composants de l'écrit (Hamp-Lyons, 1991). De ce fait, ce type de rubrique pourrait aider les enseignants à diagnostiquer les points faibles et les points forts des scripteurs, afin d'intervenir en conséquence (Klimova, 2011). À titre d'exemple, celle développée par Jacobs *et al.* (1981) et adaptée par Hedgcock et Lefkowitz (1992), est souvent utilisée en L2/LE (Zhang, 2018; Shehadeh, 2011; Sajedi, 2014; Gousseva-Goodwin, 2000). En effet, reconnue pour être valide, fiable et adaptable à tout genre de texte, cette dernière est composée de cinq critères, soit le contenu, l'organisation des idées, la grammaire, le vocabulaire et la mécanique³ (Bacha, 2001). D'autres, à l'instar d'Ahmadian *et al.* (2016), font le choix de rubriques plus détaillées dans un but purement méthodologique, car elles mettent en évidence les différents aspects du texte qui ont été les plus sensibles à la variable indépendante.

Considérant toutes ces informations, il apparaît important de bien choisir les mesures de la qualité de l'écrit vu que les résultats en dépendent (Inoue, 2016), et ce en fonction des objectifs d'une recherche.

³ La mécanique du texte se réfère à la ponctuation et à l'orthographe (Storch, 2013).

L'un des objectifs de cette recherche étant d'étudier l'utilisation de la L1 et de la L2 pendant l'écriture collaborative, le prochain volet de ce cadre théorique sera consacré à cette pratique, très documentée dans la recherche en L2 (Storch, 2013).

2.2 Écriture collaborative

Les définitions se rapportant à l'écriture collaborative se sont précisées au fil des années dans la littérature, passant du fait d'écrire minimalement à deux à un processus plus complexe ayant des caractéristiques propres. Si certaines se focalisent sur le produit, d'autres mettent davantage l'accent sur le processus d'écriture ou sur la nature de la participation des scripteurs engagés dans la tâche. Cependant, toutes concordent au niveau de certaines spécificités du concept.

2.2.1 Définition de l'écriture collaborative

Généralement définie comme une forme d'écriture impliquant plus d'une personne, l'écriture collaborative est loin de se limiter au seul nombre de scripteurs. Allen *et al.* (1987) figurent d'ailleurs parmi les premiers chercheurs à en souligner les autres traits définitoires, soit la production d'un texte commun, l'interaction entre les membres et le pouvoir de décision partagé. Ces composantes ont été également reprises par Ede et Lunsford en 1990, qui toutefois soulignent que l'interaction entre pairs se doit d'être maintenue tout au long du processus d'écriture pour qu'il y ait vraiment collaboration. Ainsi, se dit d'un texte collaboratif, tout texte rédigé minimalement par deux personnes et qui résulte de la participation active de tous les pairs, et ce, non seulement lors de la génération ou de l'organisation des idées, mais également lors de la rédaction et de la révision du texte (Rice et Huguley, 1994). À cela, Storch (2005) ajoute que

l'engagement des scripteurs à diverses étapes de la rédaction et leur apport au contenu, à la structure et à la langue du texte font d'eux des co-auteurs.

Pour sa part, Yong (2010) soulève un autre aspect du concept, jusque-là implicite : le conflit cognitif. Effectivement, l'auteure avance qu'en présence d'idées ou d'opinions divergentes, les apprenants sont amenés à les négocier afin d'arriver à un consensus quant aux propositions qui seront retenues dans le texte collaboratif. Dans un cas pareil, les apprenants reconsidèrent leurs propres représentations et celles des autres pour finalement acquérir de nouveaux savoirs; processus qui aurait d'ailleurs des retombées positives sur l'apprentissage (Tocalli, 2003; Tocalli- Beller et Swain, 2005). En sus de cela, Yong (2010) ajoute que parallèlement aux aspects définissant l'écriture collaborative, il existerait également d'autres la facilitant, comme les facteurs affectifs, l'utilisation de la L1 ou encore l'humour.

Au regard de ce qui a été exposé, force est de constater que ces définitions, bien que pertinentes, n'abordent pas simultanément toutes les caractéristiques de l'écriture collaborative. Ainsi, celle de Lowry *et al.* (2004), élaborée à partir d'une revue de littérature pluridisciplinaire, s'ancre davantage dans cet esprit de synthèse des traits définitoires du concept, comme illustré ci-dessous :

L'écriture collaborative est un processus itératif et social qui implique qu'une équipe centrée sur un objectif commun négocie, se coordonne et communique durant la production d'un document commun. La portée potentielle de l'écriture collaborative va au-delà de l'acte fondamental de la composition conjointe pour inclure la probabilité d'activités avant et après la tâche, la formation d'équipe, et la planification. En outre, en fonction de la tâche d'écriture assignée, l'écriture collaborative inclut la possibilité de nombreuses stratégies, activités, approches de contrôle des documents, les rôles des membres de l'équipe et les modes de travail. (Lowry *et al.*, 2004, p. 12, notre traduction)

Sous cet angle, tout texte rédigé par une équipe, de quelque manière que ce soit, serait un texte collaboratif puisqu'il résulterait de la collaboration. Visiblement, cette définition de Lowry *et al.* (2004) ne fait pas la distinction entre écriture collaborative et écriture coopérative. Cette dernière implique la répartition des tâches et la mise en commun des parties effectuées par chaque membre de l'équipe (Dillenbourg *et al.*, 1996). Or, selon Stahl (2006), un texte collaboratif ne serait aucunement réductible à la mise en commun des contributions individuelles et distinctes des membres d'un groupe.

Au vu de ce qui précède, cette présente recherche se propose de retenir la définition de Storch (2013), qui pose l'écriture collaborative comme une activité au cours de laquelle des apprenants interagissent, négocient le sens et prennent des décisions conjointement, afin de produire un seul texte, dont ils partagent la responsabilité. De plus, elle donne nécessairement lieu à la construction d'un texte et de ce fait, ne sont pas considérées comme étant des tâches d'écriture collaborative, des tâches de reconstruction, de révision et de grammaire. En fait, ces dernières relèveraient plutôt de la reconstruction collaborative ou de la révision collaborative (Storch, 2013).

Bref, si les avis divergent concernant les définitions de l'écriture collaborative, il existe n'empêche une unanimité parmi les auteurs quant à sa dimension sociale. En effet, tel qu'évoqué précédemment, les apprentissages se nouent essentiellement autour des interactions, qui seraient alors le fil conducteur du développement cognitif et de l'acquisition des connaissances des apprenants (Moore, 2000). Cette conception de l'écrit, telle qu'inférée à partir des définitions présentées, serait celle de la théorie socioculturelle de Vygotsky (1978), qui postule l'existence d'un lien étroit entre apprentissage et interactions sociales.

Dans la section suivante, le rôle des interactions sera abordé selon la perspective socioculturelle, qui est à l'origine de nombreuses pratiques pédagogiques actuelles (Roy, 2007).

2.2.2 Rôle des interactions dans l'apprentissage

En posant la cognition comme étant socialement située, la théorie socioculturelle de Vygotsky (1978) se distingue des théories purement cognitives, qui envisagent l'apprentissage comme relevant uniquement du domaine mental. Dans une telle hypothèse, l'apprentissage serait un processus dynamique se concrétisant dans l'interaction sociale, ce qui implique que les apprenants construisent leurs connaissances dans les relations avec autrui, précisément lors d'activités nécessitant la participation active et inclusive de tous les pairs (Donato, 2004). De plus, à la différence de l'approche interactionniste, qui perçoit l'interaction comme « simple déclencheur des processus cognitifs » (Mondada et Pekarek Doehler, 2000, p. 2), la conception vygotskienne la définit plutôt comme « un facteur qui structure la forme et le contenu du développement cognitif aussi bien que langagier » (*ibid.*), faisant alors de toute situation d'interaction, un cadre où se façonnent les processus mentaux inhérents à l'apprentissage.

Dans la continuité de cette hypothèse, Legendre (2008) et Ellis et Shintani (2013) sont d'avis que la dimension sociale de l'apprentissage ne se limite pas seulement aux relations avec autrui, mais s'étend aux contextes dans lesquels les individus acquièrent de nouveaux savoirs. Plus précisément, les valeurs, normes, croyances ou encore les rapports sociaux y prévalant sont des éléments socioculturels qui façonnent la cognition et modulent l'apprentissage (Mondada et Pekarek Doehler, 2000; Lantolf, 2006). Par conséquent, dans un contexte social défini, les interactions entre pairs s'en trouvent donc imprégnées et reflètent bien les discours, valeurs et autres représentations formées

dans ledit contexte, d'où l'importance de tenir compte de ce dernier afin de comprendre les opportunités que constituent les interactions en termes d'apprentissage (Kibler, 2017).

Cela dit, dans le cadre de l'apprentissage de la L2, les interactions équivaldraient premièrement à plus d'occasions pour produire la langue cible (McDonough, 2004; Garret et Shortall, 2002; Storch et Aldosari, 2010, 2013). En situation de communication authentique, cette pratique de la langue cible serait utile, plus particulièrement pour les apprenants qui ne font pas usage de la L2 hors de la salle de classe (Littlewood et Yu, 2011). En effet, en produisant la langue, les apprenants s'engagent dans des discussions sur la langue, rétroagissent sur les idées des pairs ou encore vérifient leurs hypothèses quant aux problèmes soulevés. À ce propos, Philp *et al.* (2014, p. 25) sont d'avis que l'interaction en L2 est une plateforme propice à « l'expérimentation de la langue » et les opérations susmentionnées s'y apparentent effectivement. De plus, cette utilisation constante de la langue incite les apprenants à se focaliser davantage sur différents aspects de la langue, développant simultanément leur conscience métalinguistique, c'est-à-dire leur capacité à identifier leurs propres lacunes linguistiques (Swain, 2006; de la Colina et Mayo, 2009; Sato et Ballinger, 2016). En somme, les apprenants sont amenés à manipuler la langue sous toutes ses coutures tout en l'apprenant, conformément au *languageing*; processus reconnu scientifiquement pour favoriser le développement de la L2 (Swain et Suzuki, 2008; Swain, 2000).

Hormis cette expérimentation de la langue, l'interaction est également caractérisée par l'aide entre pairs. Ce phénomène, rangé sous la notion d'étayage par Bruner (1978) et d'étayage collectif par Donato (1994), serait donc partie intégrante de la collaboration et mènerait à l'internalisation des connaissances construites et consolidées durant la tâche (Mirzaei et Eslami, 2012). En fait, lorsque les apprenants collaborent à la

réalisation d'une tâche, ils sont amenés à s'entraider, particulièrement en présence de difficultés de production ou de compréhension (Lantolf et Genung, 2000; Lantolf, 2006; Devos, 2016). Dans ce cas, il se produit une dynamique d'entraide, qui implique que l'expert, pair plus expérimenté, fournit une assistance progressive au pair novice en lui donnant « le moyen de résoudre le problème sur lequel il bute » (Bange, 1991, p. 63). À titre d'exemple, il peut apporter des corrections ponctuelles aux erreurs identifiées dans le discours du pair et lui faire quelques propositions pour s'améliorer (Colognesi et Lucchini, 2018). Concrètement, l'apprenant apprend non seulement avec l'autre, mais également de l'autre; fait qui a été corroboré par plusieurs auteurs analysant les manifestations de l'étayage en L2 (Li, 2013; Yarrow et Topping, 2001; Niu *et al.*, 2018; Watanabe et Swain, 2007, 2008). Ensemble, ils atteignent alors un niveau de compétence supérieur à celui que l'apprenant novice aurait atteint seul (Vygotsky, 1933). De ce fait, l'efficacité de l'étayage résiderait dans la mutualité de l'aide fournie pendant l'interaction. Moore et Simon (2002, p. 1) en parlent comme de l'expertise qui « change de mains » durant l'interaction, selon les habiletés et aptitudes des apprenants.

En somme, les mécanismes (languageing, étayage) enclenchés lors de l'écriture collaborative contribuent à l'efficacité de cette pratique en classe de L2, tel que le démontrent les nombreuses recherches étudiant ses effets sur la qualité de l'écrit, recensées dans la section suivante.

2.2.3 Effets de l'écriture collaborative sur la qualité de l'écrit en L2

En comparant des textes individuels à des textes collaboratifs, de nombreux chercheurs avancent que la collaboration à l'écrit aboutit à des textes plus précis grammaticalement (McDonough et Garcia Fuentes, 2015; Dobao, 2012; Dobao et Blum, 2013; Jafari et Ansari, 2012). À titre d'exemple, Wigglesworth et Storch (2009) ont mené une étude en Australie auprès de 144 apprenants d'AL2 de niveau avancé, âgés de 18 à 41 ans.

Ils étaient pour la plupart originaires de la Chine et devaient rédiger un texte argumentatif sur les avantages et les inconvénients d'une évaluation basée sur un examen. Un groupe contrôle ($n = 48$) devait accomplir la tâche individuellement en 40 minutes alors que les dyades ($n = 48$) avaient une heure pour accomplir la même tâche. Tous devaient travailler dans un environnement simulant un test. Les textes ont été analysés en fonction de leur fluidité, de leur complexité et de leur précision et les interactions ont été enregistrées et transcrites à des fins d'analyses.

Concrètement, les résultats n'ont révélé aucune différence significative au niveau de la fluidité et de la complexité syntaxique des textes, phénomène assez récurrent dans la recherche (Elola et Oskoz, 2010; Biria et Jafari, 2013; Kuteeva, 2011). Par contre, les textes produits en dyades étaient plus précis et comptaient plus de T-unités sans erreur; résultats similaires à ceux des études antérieures des auteures (Storch, 1999; Storch et Wigglesworth, 2007). Considérant ces résultats, les chercheuses avancent que la collaboration pourrait avantager les apprenants notamment dans le cas d'une évaluation formative, en leur fournissant de multiples occasions pour identifier et résoudre leurs problèmes linguistiques, ce que corrobore également Ewald (2015). Toujours au regard de la précision linguistique, McDonough, De Vleeschauwer et Crawford (2018) explorent également les différences dans la qualité des textes rédigés par des étudiants universitaires ($n = 128$) inscrits dans un cours d'anglais LE en Thaïlande. Les textes rédigés individuellement et dans deux conditions collaboratives (pré-écriture et écriture) ont été analysés en fonction de leur précision et de leur complexité et évalués selon une rubrique analytique (contenu, organisation et langue). En comparant la qualité de textes rédigés sous les deux conditions collaboratives, McDonough *et al.* (2018) concluent que la collaboration a des effets mesurables sur la précision des textes uniquement lorsque les apprenants co-construisent des textes et non lorsqu'ils génèrent des idées collaborativement avant d'écrire individuellement.

L'étude de Dobao (2012) apporte également un éclaircissement quant au processus de co-construction de texte, en levant le voile sur la question du nombre de scripteurs qui y sont engagés. Plus précisément, la chercheuse compare les travaux rédigés individuellement ($n = 21$), en dyades ($n = 15$) et en groupes de quatre ($n = 15$) par des apprenants d'espagnol LE de niveau intermédiaire et conclut que, certes, les travaux collaboratifs sont qualitativement meilleurs, mais ajoute qu'en groupes, les apprenants atteignent un niveau de compétence supérieur à leur niveau individuel. En effet, les rédactions des groupes étaient plus précises grammaticalement que celles des dyades et l'analyse de leurs interactions a permis de révéler que les groupes se sont davantage focalisés sur la langue, avec un pourcentage plus élevé d'épisodes métalinguistiques, c'est-à-dire des instances de la collaboration durant lesquelles les scripteurs discutent de différents aspects de la langue, s'interrogent sur leur utilisation de la langue ou se corrigent (Swain et Watanabe, 2012). Ainsi, les groupes ont été plus efficaces à résoudre les problèmes linguistiques, avec un taux de résolution significativement plus élevé, soit 74.46 % contre 63.96 % pour les dyades.

D'ailleurs, toujours selon Dobao (2012), le fait d'être nombreux suppose qu'il y aurait plus de ressources linguistiques mises à la disposition des apprenants, qui prendraient appui sur les connaissances de chacun afin de résoudre les problèmes, conformément au mécanisme d'étayage. À la portée de ces résultats, les groupes seraient préférables aux dyades en termes de gains pour l'apprentissage (Dobao, 2014). Or, Lasito et Storch (2013) arrivent à des conclusions plus nuancées. En fait, pour ces derniers, le fait de travailler en dyades favoriserait la production langagière, inciterait les apprenants à plus se focaliser sur la forme et encouragerait les discussions sur la langue ainsi que l'engagement dans la tâche, comparativement au travail en groupe.

Par ailleurs, si dans les études citées la collaboration ne donne pas lieu à des textes plus complexes ou plus longs, d'autres soutiennent le contraire (Du, 2018; Soleimani *et al.*, 2017; Mozaffari, 2017; Strobl, 2014). En comparant des textes rédigés

individuellement ($n = 5$) à des textes rédigés en dyades ($n = 9$) par 23 apprenants d'AL2, Storch (2005) conclut que les dyades d'apprenants ont tendance à écrire des textes plus complexes avec des T-unités comptant plus de mots et un nombre plus important de propositions. Pour ce qui est de la fluidité des textes collaboratifs, Strobl (2014) fait état de résultats concluants dans son étude quasi-expérimentale menée auprès d'apprenants universitaires d'allemand L2 ($n = 48$). Ces derniers ont rédigé des synthèses en ligne individuellement et en groupes de trois au moyen de Google Docs. Les analyses statistiques n'ont révélé aucune différence en termes de complexité, de précision et de cohérence, mais ont toutefois démontré que les textes collaboratifs ($n = 7$) contenaient plus de mots et avaient un contenu plus enrichi. Pour Strobl (2014), la fluidité accrue des textes reviendrait à l'effet cumulatif des contributions individuelles de chaque pair, observées lors de la planification.

De surcroît, des résultats tout aussi variés sont observés lorsque l'effet de la collaboration est mesuré au moyen d'un devis prétest-post-test, censé prouver la progression des apprentissages. En se fondant sur les meilleurs scores globaux obtenus au post-test, plusieurs chercheurs soutiennent que l'écriture collaborative a des retombées positives sur la performance individuelle des scripteurs (Bikowski et Vithanage, 2016; Shehadeh, 2011; Sajedi, 2014). En effet, si Shehadeh (2011) et Sajedi (2014) font état d'une certaine amélioration du texte uniquement au niveau du contenu, de l'organisation des idées et du vocabulaire, Mozaffari (2017) observe également des différences statistiquement significatives au niveau de la grammaire. Par ailleurs, l'étude de Khatib et Meihami (2015), menée sur 12 sessions d'une heure et demie en Iran, auprès de 35 apprenants d'ALE âgés de 15 à 18 ans, semble être l'une des rares études où des différences significatives ont été signalées même au niveau de la mécanique du texte. Répartis dans un groupe expérimental (collaboratif) et un groupe contrôle (individuel), les participants ont eu 30 minutes pour rédiger un paragraphe descriptif d'une centaine de mots sur la maison de leurs rêves (prétest) et un autre sur

les voyages (post-test). Les textes rédigés collaborativement ont obtenu de meilleurs scores et étaient meilleurs au niveau du contenu, de l'organisation des idées, de la grammaire, du vocabulaire et de la mécanique. En s'appuyant sur leurs résultats, les chercheurs affirment également que les apprenants du groupe expérimental avaient progressé par rapport à leur niveau de compétence en ALE, passant de débutant-intermédiaire à intermédiaire. Aux dires de Khatib et Meihami (2015), le soutien des pairs, le partage des connaissances et la collaboration de manière générale amélioreraient la qualité de l'écrit en tous points.

Dans ce qui précède, il a été démontré que « l'apprentissage a sa genèse dans les interactions sociales » (Dagenais *et al.*, 2007). En fait, les interactions créaient des conditions favorables à l'apprentissage de la L2 en offrant aux apprenants de multiples occasions pour utiliser la langue, réfléchir sur la langue et soutenir leurs pairs dans la compréhension et la production de la langue. De ce fait, l'écriture collaborative, étant propice aux interactions, serait une pratique favorisant l'apprentissage de la L2 à bien des égards, dont les effets positifs sur la qualité de l'écrit ont été reconnus dans de nombreux travaux empiriques.

Le prochain volet lèvera le voile sur une autre dimension de cette recherche, soit la question de la langue d'interaction en classe de L2.

2.3 Utilisation de la L1 et de la L2 en classe de L2

Un survol des méthodes et approches étant à l'origine de certaines des pratiques d'enseignement de la L2 sera proposé dans cette section. En premier, l'exclusion de la L1 en classe de L2 sera abordée d'un point de vue théorique. Ensuite, la place de la L1 sera contextualisée à Maurice, où s'est déroulée l'intervention faisant l'objet de ce

présent travail de recherche. Cette partie se focalisera notamment sur l'utilisation des langues des apprenants mauriciens, ce qui permettra de mieux comprendre la manière dont elle s'est actualisée dans cette recherche. Finalement, il sera démontré que la L1 a un rôle à jouer en classe de L2; argument appuyé par les nombreuses fonctions de son utilisation lors de tâches collaboratives et ses effets sur la qualité des productions écrites, comme recensé dans la littérature scientifique.

2.3.1 Origines et limites des méthodes d'enseignement-apprentissage excluant la L1 en classe de L2

D'abord, l'interdiction de l'utilisation de la L1 lors de l'enseignement-apprentissage de la L2 reposerait sur des méthodes s'inspirant de l'apprentissage naturel, qui influence encore aujourd'hui l'enseignement des langues (Bruen et Kelly, 2017). Dans cette perspective, l'apprentissage de la langue cible, étant comparable à l'acquisition de la L1, il devrait se faire le plus naturellement possible, c'est-à-dire sans l'intermédiaire d'une autre langue, qu'elle soit antérieurement acquise ou en développement (Puren, 1988). Partant du principe que les apprenants acquièrent leur L1 sans avoir recours à une autre langue ou à la traduction, ils devraient donc pouvoir faire de même en apprenant une deuxième langue (Liu et Zeng, 2015). En salle de classe, ceci se concrétiserait notamment en reproduisant des conditions d'apprentissage naturelles, caractérisées par des interactions orales, une approche inductive de l'enseignement de la grammaire et une utilisation spontanée de la L2 (Brown, 2000). À ce propos, Littlewood et Yu (2011) rajoutent que cette rupture entre la L1 et la L2 lors des interactions a un objectif des plus précis : amener les apprenants à non seulement utiliser la langue cible, mais également à penser dans la langue cible.

Un demi-siècle plus tard, les mêmes principes fondateurs de l'apprentissage naturel sont retrouvés dans la méthode audio-orale, inspirée du courant béhavioriste, à la différence que l'enseignement de la grammaire se résume maintenant à créer des

automatismes en L2, au moyen de la répétition et de l'imitation (Larsen-Freeman et Freeman, 2008). C'est d'ailleurs durant cette période que les exercices structuraux gagnent du terrain. De plus, la L1 toujours interdite, les enseignants ont recours aux aides visuelles et privilégient le canal non-verbal pour faciliter l'apprentissage (Coianiz, 2000). Ainsi conditionnés, les apprenants L2 seraient alors dans les meilleures dispositions pour acquérir la langue naturellement.

Cette approche naturelle de l'apprentissage s'est davantage imposée dans la recherche grâce à l'hypothèse de l'input compréhensible de Krashen (1982, 1985), qui avance que le seul facteur vraiment contributif au développement de la L2 serait l'exposition aux données de la langue cible, c'est-à-dire l'input. Or, pour que la L2 puisse se développer de manière subconsciente et spontanée, les apprenants doivent être exposés, à l'oral ou à l'écrit, à un input comprenant des structures linguistiques de niveau légèrement supérieur à celles comprises dans leur interlangue⁴. Dans cette optique, le rôle de l'enseignant se résumerait à « s'assurer que les étudiants comprennent ce qui est dit ou ce qu'ils lisent » (Krashen et Terrell, 1983, p. 33, notre traduction). Puisqu'une utilisation maximale, voire exclusive de la L2 serait nécessaire à l'apprentissage, utiliser la L1 en classe serait alors contre-indicatif, car cela réduirait le temps d'exposition des apprenants à la langue cible, d'où l'idée d'enseigner sans y avoir recours.

Selon Giroux (2016), cette politique exclusive de la langue cible contribuerait même à instaurer un « monolinguisme nouveau », notamment en contexte de LE. Par ailleurs, cette approche monolingue en classe de langues est appuyée par plusieurs études

⁴ Système comprenant les connaissances linguistiques actuelles des apprenants dans la langue cible (Selinker, 1972).

empiriques qui soutiennent que l'utilisation de la L1 devrait être sanctionnée, étant préjudiciable aux apprenants sur le plan de l'acquisition de structures complexes de la langue (Kellerman, 1995; Hall et Cook, 2012; Van Weijen *et al.*, 2009). En fait, aux dires de Macaro (2005), lorsque l'enseignant modifie l'input original par la répétition, la substitution ou la traduction dans la L1, les apprenants seraient amenés à avoir un usage simplifié de la langue.

Au vu de ce qui précède, force est de constater que les méthodes susmentionnées se fondent essentiellement sur l'acquisition de la L1 pour justifier l'usage exclusif de la langue cible en situation d'apprentissage. De ce fait, son application à l'apprentissage de la L2 s'avère problématique, vu les différences observées dans les deux contextes. Premièrement, le temps d'exposition à la langue est loin d'être le même. En se référant au contexte d'apprentissage de la langue cible, Butzkamm (2011) avance que les salles de classe ne pourraient jamais garantir un temps d'exposition suffisant pour que les apprenants soient en mesure de cerner toutes les complexités de la langue par eux-mêmes. Pour reprendre ses termes, « une simple exposition à la langue étrangère ne peut mener à l'apprentissage, simplement parce qu'il n'y en a jamais assez » (Butzkamm, 2011, p. 380, notre traduction). Un autre constat semble également s'imposer. Toutes ces méthodes reposent essentiellement sur l'oral, rendant difficile leur transposition à l'écrit ou plus précisément, à l'apprentissage collaboratif de l'écrit. Suivant cette logique, l'approche monolingue pourrait ne pas convenir à l'enseignement-apprentissage de la L2.

Dans cette perspective, la L1 serait alors utile en salle de classe, de même que toute autre langue connue des apprenants. D'ailleurs, le fait d'inclure tout le répertoire linguistique des apprenants au moment de leur apprentissage de la L2 comporte certains avantages. Cela prêterait à l'activation des connaissances antérieures des apprenants et contribuerait simultanément à la reconnaissance de leurs compétences linguistiques

existantes, ce qui pourrait ultimement diminuer leur insécurité linguistique (Dault et Collins, 2016; Armand *et al.*, 2008). Ainsi, encourager les apprenants à utiliser leur L1 ou toute autre langue en développement comme soutien à l'apprentissage de la L2 équivaudrait à les inciter à mobiliser l'ensemble de leurs ressources cognitives, conformément à une approche plurilingue, reconnue pour favoriser l'apprentissage de la L2 (Armand *et al.*, 2014).

Finalement, cette section a permis d'ancrer théoriquement l'approche monolingue souvent adoptée lors de l'enseignement-apprentissage de la L2. Après argumentation, il a été conclu que la L1 a bien une place en salle de classe. Cela dit, la partie suivante lèvera le voile sur la place accordée à la L1 en contexte mauricien, ce qui s'avère nécessaire à la compréhension des usages linguistiques des participantes de cette étude.

2.3.2 Place de la L1 en classe de L2 : le cas de l'école mauricienne

Quelle place est accordée au CM, au français, à l'anglais et aux langues ancestrales au sein de l'école mauricienne et quelles sont leurs fonctions ? Toutes ces questions seront adressées dans les différentes parties de ce volet, dont le but est de dresser un portrait des langues en contexte plurilingue créolophone, par le cas de l'île Maurice.

2.3.2.1 Les langues à l'école mauricienne : usages et fonctions

D'abord, le fonctionnement linguistique de l'école mauricienne, tant sur le plan des interactions à l'intérieur qu'à l'extérieur des salles de classe, est un indicateur de la gestion quotidienne du plurilinguisme mauricien (Tirvassen, 2014). Concrètement, ce « schéma à trois codes » (Carpooran, 2005, p. 171) est omniprésent en contexte scolaire, où toutefois chaque langue a une fonction bien précise. Premièrement, l'anglais est la langue d'enseignement et également la langue des contenus d'enseignement de toutes les matières, à l'exception du français, de la littérature française et des langues ancestrales, dont les manuels sont dans lesdites langues. Par ailleurs, la validation de

l'anglais comme matière académique lors des examens nationaux du *School Certificate* (SC) et du *Higher School Certificate* (HSC) est une condition obligatoire pour la réussite générale à l'école, ce qui explique que les apprenants mauriciens entretiennent généralement une relation de contrainte avec la langue; rapport également nourri par le fait que l'anglais soit également la langue des examens (Carpooran, 2005). À savoir que les épreuves nationales du SC (prises à la fin de la 5^e année du secondaire) et celles du HSC (prises à la fin de la 7^e année du secondaire) sont préparées par l'Université de Cambridge depuis plusieurs décennies, sous l'égide du Mauritius Examinations Syndicate (MES).

Le français, enseigné comme matière obligatoire au primaire et pendant les cinq premières années du secondaire, demeure la langue d'interaction privilégiée entre enseignant et apprenants dans la plupart des cours et aussi, elle est la langue « [...] des explications en classe quand l'anglais s'avère trop compliqué et le créole trop familier » (*ibid.*, p. 174). En ce qu'il s'agit du CM, il ne connaît pas un meilleur sort à l'école, étant le « parent pauvre du français » (Auleear Owodally, 2011, p. 137, notre traduction), malgré les évolutions significatives⁵ qui ont eu cours ces dernières années sur le plan statutaire et au niveau de sa reconnaissance officielle. Enseigné comme matière scolaire au primaire à titre de langue ancestrale depuis 2012 et dans une vingtaine de collèges depuis 2018, c'est une langue presque exclue des pratiques d'enseignement (Rivet, 2018; Police-Michel, 2012; Rughoonundun-Chellapermal,

⁵Lancement de la version prototypique du premier dictionnaire créole, *Diksioner Morisien*, en 2005; introduction des cours de créolistique à l'Université de Maurice en 2007; Forum national sur l'introduction du CM dans les écoles en 2010; décision d'introduction du CM au primaire à titre optionnel en 2010; lancement officiel du rapport *Lortograf Kreol Morisien* (document sur l'orthographe du CM) en mai 2011; publication de *Gramer Kreol Morisien* (document sur la grammaire du CM) sur le site internet du ministère de l'Éducation et des Ressources humaines (Carpooran, 2012; Oozeerally, 2013).

2017). Ainsi, son utilisation est à peine tolérée en situation d'apprentissage et quand c'est le cas, elle a un but bien précis. Pour citer quelques exemples, il peut être utilisé en dernier recours après des tentatives d'explications qui se sont avérées vaines en français ou en anglais, ou lorsque l'apprenant est trop jeune pour comprendre les deux langues d'enseignement prescrites. Pour leur part, les langues indiennes et chinoises apprises comme des langues ancestrales au primaire par les enfants issus de familles ayant ces langues en héritage, ont plus des visées religieuses et identitaires que vraiment communicatives (Tirvassen, 2011). Avec toutes ces langues, plusieurs combinaisons possibles quant aux usages des locuteurs mauriciens, la plus fréquente étant le fameux trilinguisme créole-français-anglais (Atchiah-Emmerich, 2005).

Cela dit, vu que l'élève mauricien parle créole à la maison, apprend le français et l'anglais simultanément dès l'école primaire et le cas échéant une langue ancestrale, il serait alors minimalement bilingue, sinon plurilingue. Toutefois, aucune politique plurilingue valorisant le trilinguisme national n'a été envisagée relativement à l'enseignement des différentes matières scolaires au sein de l'école mauricienne (Police-Michel, 2017). D'ailleurs, un grand nombre de défenseurs du CM, dont le linguiste et écrivain Dev Virahsawmy, qualifient de préjudiciables les usages et pratiques linguistiques qui ont cours dans les salles de classe mauricienne affirmant que « la non-utilisation de la langue maternelle peut engendrer des pathologies mentales » (Dev Virahsawmy, 2018, p. 19), privés des avantages potentiels liés à l'utilisation de la L1 en classe de L2.

Ces fonctions seront exposées dans ce qui suit et les effets de l'utilisation de la L1 sur la qualité de l'écrit seront recensés, en vue d'une meilleure compréhension de l'intérêt d'utiliser la L1 durant la réalisation de tâches collaboratives en L2.

2.3.3 Fonctions de l'utilisation de la L1 lors de tâches collaboratives et ses effets sur la qualité des productions écrites en L2

La L1 est utilisée à des fins diverses et variées lors de la réalisation d'une tâche collaborative en L2 (Swain et Lapkin, 2000; Alegria de la Colina et Garcia Mayo, 2009; Shabani *et al.*, 2016; Tognini et Oliver, 2012; DiCamilla et Anton, 2012). Premièrement, elle est reconnue comme étant une ressource favorisant l'étayage entre pairs (Yaghobian *et al.*, 2017; Brooks et Donato, 1994; Scott et de la Fuente, 2008; Cook, 2001). En effet, la L1 est souvent utilisée pour fournir ou demander de l'assistance aux pairs lorsqu'ils rencontrent des problèmes liés à la langue. Sur ce point, Kibler (2010) rajoute que le fait d'utiliser la L1 aiderait les apprenants L2 à passer de novice à expert et à démontrer leur maîtrise de certains aspects de la langue cible durant la réalisation de la tâche.

Storch et Wigglesworth (2003) abordent l'utilisation de la L1 sous l'angle de l'accomplissement de la tâche et démontrent qu'elle est principalement utilisée pour gérer la tâche, clarifier les consignes, discuter du vocabulaire et négocier sur la grammaire. À cela, Storch et Aldosari (2010) rajoutent que la L1 sert aussi à discuter des idées et de la mécanique du texte (ponctuation, orthographe et prononciation). En analysant les interactions de 15 dyades d'apprenants d'ALE en Arabie Saoudite engagées dans trois tâches d'écriture collaborative (jigsaw, révision de texte et rédaction), les auteurs de la recherche concluent également que la fréquence d'utilisation de la L1 dépend davantage du type de tâche que du niveau de compétence dans la langue cible.

Payant (2015) étudie les mêmes fonctions que celles identifiées dans l'étude de Storch et Aldosari (2010), mais de la perspective d'apprenants plurilingues. Dans cette étude menée sur 16 semaines, l'auteure analyse les croyances de quatre plurilingues au Mexique envers la médiation en L1 pendant des tâches collaboratives. Les participants,

qui avaient l'espagnol comme L1, l'anglais comme L2 et apprenaient le français comme langue tierce (L3) ont effectué huit tâches en collaboration et ont participé à quatre entrevues individuelles. Les résultats démontrent que les apprenants estiment qu'il est certes utile d'utiliser la langue cible, mais que la L1 assure des fonctions cognitives et sociales importantes durant la réalisation de tâches collaboratives.

Toujours en contexte plurilingue, Azkarai et Garcia Mayo (2015) analysent les interactions orales de 44 apprenants espagnols d'ALE engagés dans quatre tâches collaboratives (deux tâches orales et deux tâches combinant l'oral et l'écrit), afin de déterminer si la modalité de la tâche influe sur l'utilisation de la L1 et ses fonctions. Les auteurs concluent premièrement que les apprenants discutent plus souvent de la grammaire et ont plus fréquemment recours à la L1 en effectuant des tâches combinant l'oral et l'écrit. De plus, les auteurs observent une utilisation minimale de la L1 dans leur étude (15.41 % des tours de parole) et soulignent le fait que partager une même L1 ne conduit pas automatiquement à une utilisation excessive de la L1. En effet, dans cette étude, la L1 a été majoritairement utilisée dans les conversations hors tâches. Ces résultats divergent de ceux de l'étude d'Alegria de la Colina et Garcia Mayo (2009), dans laquelle la L1 a principalement servi à discuter de la tâche (planifier, organiser, vérifier la compréhension, fixer des objectifs). En se basant sur leurs résultats, ces derniers affirment que la L1 est un outil cognitif important dans un contexte où les apprenants ont la même L1.

Par ailleurs, Anton et DiCamilla (1999) figurent parmi les premiers chercheurs à poser la L1 comme un outil de médiation qui soutiendrait le développement des processus cognitifs en abordant les fonctions intrapsychologiques de son utilisation. À titre informatif, se dit intrapsychologique tout ce qui se rapporte à l'apprenant, à ce qui se passe en lui, par opposition à l'interpsychologique, qui caractérise les relations avec autrui (Vygotsky, 1978). Ainsi, de l'avis de ces derniers, l'utilisation de la L1

permettrait aux apprenants d'avoir un regard introspectif sur leur raisonnement lors du processus de résolution de problèmes. En effet, en verbalisant leur processus de raisonnement, sous forme d'un discours adressé à eux-mêmes, les apprenants arriveraient, entre autres, à évaluer la justesse de leurs propositions et à s'autocorriger le cas échéant. Anton et DiCamilla (1999, p. 243, notre traduction) s'y réfèrent comme au discours privé, discours adressé à soi, utilisé par les apprenants « pour diriger leur propre pensée face à une tâche cognitivement complexe. »

En sus des fonctions socio-cognitives, l'utilisation de la L1 aurait également une fonction affective lors de l'apprentissage de la L2 (Dewaele, 2011; Rolin-Ianziti et Varshney, 2008). Si certains chercheurs, à l'instar de Phakiti (2016), sont d'avis que la L1 augmenterait la confiance en soi des apprenants L2, d'autres soutiennent qu'elle réduirait leur stress et anxiété (Brown, 2002; Levine, 2003). En effet, les apprenants se sentiraient plus à l'aise pour réaliser la tâche assignée en utilisant leur L1. Cela étant, Castellotti (2001, p. 50) qualifie même la L1 de « langue sécurisante [...] qui permet d'exprimer des idées de manière plus subtile et d'argumenter de façon plus convaincante », instaurant dans le même élan un climat sécurisant propice à l'apprentissage (Khan, 2015). Cette dernière affirmation est en accord avec l'hypothèse du filtre affectif de Krashen (1982), qui établit une corrélation directe entre l'affectivité des apprenants et leur apprentissage. Sous ce rapport, les apprenants motivés et confiants ont plus de chances de réussite quant à l'apprentissage de la L2, puisqu'un niveau bas de motivation et de confiance en soi peut augmenter le filtre affectif et conséquemment créer un blocage cognitif préjudiciable à l'apprentissage.

Outre l'éclairage que les études recensées apportent sur les fonctions de l'utilisation de la L1, elles soulignent également le fait que la L1 est une ressource qui pourrait donc favoriser l'apprentissage de la L2. Particulièrement dans le contexte de l'écrit, plusieurs auteurs ont d'ailleurs mesuré les effets de l'utilisation de la L1 sur la qualité des

productions écrites. Ahmadian *et al.* (2016) ont effectivement analysé les rédactions argumentatives rédigées collaborativement par deux groupes d'apprenants d'ALE ($n = 36$) de niveau intermédiaire, le premier autorisé à utiliser leur L1 (farsi) et le deuxième, contraint à utiliser la langue cible (anglais). Les résultats se sont avérés concluants puisque les apprenants qui ont utilisé leur L1 ont obtenu de meilleurs scores pour la qualité de l'écrit que ceux qui ont utilisé la langue cible; résultats semblables à ceux d'autres études (Louth *et al.*, 1993; Gousseva-Goodwin, 2000).

Zhang (2018) soulève également l'importance d'utiliser la L1 pendant l'écriture collaborative en utilisant toutefois une toute autre méthodologie. En effet, avec pour objectif de déterminer les effets de l'utilisation de la L1 et de la L2 lors de l'interaction sur la fluidité, la précision, la complexité et la qualité globale des rédactions co-construites, la chercheuse a opté pour un devis contrebalancé. Ainsi, les mêmes dyades d'apprenants ($n = 35$) ont rédigé à une semaine d'intervalle deux textes argumentatifs sur ordinateur, une première fois en utilisant le chinois (L1) et une deuxième fois en utilisant l'anglais (L2). Aussi, afin de se familiariser aux conditions de la recherche, les participants ont fait cinq tâches pratiques avant la collecte de données. Les résultats du test *t* pour échantillons appariés, effectué pour treize mesures quantitatives de l'écrit, ont permis à la chercheuse de confirmer une différence statistiquement significative à l'égard de la maturité syntaxique des textes du Groupe L1, observée au niveau de la longueur moyenne des propositions. En revanche, aucune différence n'a été observée entre les textes du Groupe L1 et ceux du Groupe L2 en ce qu'il s'agit des mesures de fluidité, de précision et de qualité globale. De plus, les analyses post hoc ont démontré que les textes plus complexes du Groupe L1 comportaient un nombre plus élevé de phrases prépositionnelles, d'adjectifs attributifs, de phrases coordonnées, de noms et de modifieurs. Zhang (2018) conclut alors que l'utilisation de la L1 a servi d'outil de médiation durant la collaboration, permettant aux apprenants de mobiliser des structures syntaxiques plus complexes.

En considérant l'ensemble des écrits présentés, il apparaît important de s'assurer que l'utilisation de la L1 ne constitue pas une solution de facilité pour ceux qui préféreraient éviter les défis cognitifs posés par l'utilisation de la langue cible et ainsi se réfugier dans le confort garanti par la langue maternelle (Castellotti, 2001; Philp *et al.*, 2014). N'empêche, si efficacement amenée en classe, la L1 reste un outil complémentaire utile tant sur le plan socio-cognitif qu'affectif, dont les retombées positives sur la qualité de l'écrit en L2 ont été démontrées dans plusieurs études (Storch et Wigglesworth 2003; Zhang, 2018).

Le dernier volet de ce cadre théorique s'intéressera à l'expérience émotionnelle. Tout au long de ce présent travail, l'interdépendance entre émotion et cognition a été implicitement ou ouvertement soulignée. De même, il a été démontré à maintes reprises que l'écriture collaborative est propice à l'émergence d'émotions chez les apprenants et que l'utilisation de la L1 génère des émotions positives chez les apprenants pris d'anxiété à l'idée de devoir utiliser uniquement la langue cible. En quelque sorte, toutes ces différentes parties ont servi d'introduction à la thématique suivante.

2.4 Expérience subjective émotionnelle

Cette partie du travail se propose de creuser un phénomène affectif particulier, à savoir les émotions, afin d'explorer l'intérêt pédagogique qu'elles représentent en classe de L2. Ainsi, il s'agira dans les différentes sections d'ancrer théoriquement les émotions et d'aborder leur rôle et fonctions sur le plan cognitif et social. Mais avant toute chose, il semble judicieux de définir le concept des émotions afin de rendre explicites les termes émotionnels qui seront employés dans cette partie du travail.

2.4.1 Définition des émotions

Différents termes sont souvent utilisés de manière interchangeable dans la littérature pour renvoyer aux émotions, soit les sentiments, l'état émotionnel et l'expérience subjective émotionnelle. En effet, MacIntyre et Gregersen (2012) affirment que dans l'usage commun, les émotions sont définies comme des sentiments et les sentiments, comme des états émotionnels.

En considérant cette interrelation entre émotion, sentiments et états émotionnels, cette présente recherche se propose de définir les émotions selon l'approche multicomponentielle (Scherer, 2000). Selon cette dernière, l'émotion renverrait à un processus dynamique et complexe, caractérisé par différents composants interdépendants, qui résulteraient de l'interaction de l'individu avec son environnement, soit l'évaluation cognitive d'une situation donnée, le vécu subjectif de l'individu, ses réactions physiologiques, son expression motrice ainsi que ses tendances à l'action⁶ (Forgas, 1992; Frijda, 1993; Fredrickson, 2001). Dans cette perspective, les émotions désigneraient des états émotionnels chez l'individu, c'est-à-dire des réponses multiples, déclenchées par un stimulus externe (objet provenant de l'environnement de l'individu) ou interne (objet émanant des pensées de l'individu), qui a été rapidement évalué (Scherer, 2009; Tcherkassof et Frijda, 2014; Botella, 2015). Au sujet de cette évaluation, Cuisinier et Pons (2011, p. 2) affirment qu'elle servirait principalement à identifier tout élément qui modifierait le « cours des choses » et serait donc un acte propre à chacun, ce qui expliquerait que cette expérience émotionnelle est dite subjective. Ainsi, à l'issue de cette évaluation, les émotions positives surviendraient lorsque les circonstances sont jugées bénéfiques et les émotions négatives, lorsque

⁶ Chaque émotion induit une impulsion, une envie d'agir. Par exemple, la peur serait liée à l'envie de s'échapper et la colère, à celle d'attaquer (Fredrickson, 2001).

celles-ci sont considérées comme moins pertinentes ou moins favorables selon les besoins, désirs et objectifs de l'évaluateur (Isgett et Fredrickson, 2015; Scherer, 2005).

Les émotions ont donc été opérationnalisées dans cette présente étude suivant cette approche multicomponentielle, c'est-à-dire suivant la conception qu'elles ont plusieurs composantes. Ainsi, quand le terme *émotion* sera utilisé, il renverra à toute réaction émotionnelle déclarée par les participantes à l'égard des conditions de la recherche, qu'elle soit positive (joie, satisfaction, intérêt, excitation), négative (anxiété, irritation, frustration) ou mixte (comportant au moins une émotion positive et une émotion négative).

Au final, les émotions sont en quelque sorte des « détecteurs de pertinence » (Scherer, 2005, p. 701, notre traduction), des ressources dirigeant l'attention sur ce qui est signifiant ou non signifiant pour l'apprenant. Leur impact sur le processus d'apprentissage faisant l'unanimité dans la recherche en L2, il apparaît important de se documenter sur les différentes théories précisant les fonctions des émotions, qui peuvent servir de levier à l'implémentation de pratiques didactiques efficaces.

2.4.2 Rôle et fonctions des émotions

Dans le cadre d'une tâche d'écriture collaborative en L2, qui implique que des apprenants interagissent sur différents aspects de la tâche et à fortiori dans une langue imposée, les émotions pourraient émerger en continu (Marinetti *et al.*, 2011). Cette partie du travail se propose alors d'aborder le rôle médiateur des émotions avec pour cadre, la théorie des émotions positives de Fredrickson (1998, 2000), afin de mieux comprendre la manière dont elles régissent les ressources cognitives et attentionnelles lors de l'apprentissage de la L2.

Selon la théorie d'expansion et de construction, les émotions positives (joie, intérêt) élargissent momentanément l'attention et le répertoire pensée-action des individus, c'est-à-dire l'éventail des pensées et d'actions qui viennent à l'esprit (Fredrickson et Branigan, 2005). Par exemple, la joie provoquerait l'envie de jouer, de pousser ses limites et d'être créatif, alors que l'intérêt déclencherait le besoin d'explorer, d'emmagasiner de nouvelles informations et de s'épanouir pendant l'activité à l'origine de l'émotion (*ibid.*). De plus, grâce à cette ouverture attentionnelle, les individus sont en mesure de renforcer ou de construire des ressources personnelles, qui leur permettent d'affronter plus efficacement les défis futurs, comme la résilience et la créativité (Reed, Hu et Tugade, 2017). En revanche, les émotions négatives, plus précisément l'anxiété, auraient la capacité de dévier l'attention et de la rediriger vers la source de l'émotion négative (Zuniga et Rueb, 2018). Ainsi, lorsque les émotions négatives surviennent en situation d'apprentissage, une partie des ressources cognitives est allouée au traitement de l'information qui est à leur origine, ce qui pourrait provoquer un déficit d'attention chez les apprenants, rendant difficile la réalisation des tâches, surtout celles demandant un traitement cognitif important (Mendez Lopez et Aguilar, 2013).

2.4.3 Les émotions dans l'apprentissage de la L2

Concernant les émotions susceptibles d'émerger en classe de L2, Pekrun en identifie quatre groupes. Il y aurait premièrement les émotions d'accomplissement, liées à la réussite et à l'échec, comme le plaisir d'apprendre, la fierté, l'anxiété et la peur. Ensuite, la curiosité, la confusion et la frustration surviendraient lorsque les apprenants rencontrent des défis cognitifs au cours de leur apprentissage. À cela, s'ajoutent les émotions liées aux contenus d'enseignement, comme l'intérêt, l'empathie ou le dégoût. Finalement, il y aurait les émotions sociales (sympathie, envie, compassion, amour) liées à l'enseignant et aux pairs.

De toutes ces émotions, l'anxiété est celle qui est la plus étudiée dans la recherche en L2/LE et ses effets sur l'apprentissage ont été documentés de manière assez exhaustive (Dewaele et MacIntyre, 2014; Gkonou, Daubney et Dewaele, 2017; Gregersen, 2005; Horwitz, Horwitz et Cope, 1991; Marcos-Llinás et Juan Garau, 2009; Oxford, 1999). Par ailleurs, plusieurs chercheurs s'entendent sur le fait qu'il existerait une anxiété spécifique survenant lors de l'apprentissage d'une deuxième langue, à laquelle sont associés des sentiments de tension, de nervosité, de peur ou d'insécurité (Horwitz, Horwitz et Cope, 1991). En effet, ces derniers fondent leurs hypothèses sur le fait que de nombreux apprenants évoquent un certain blocage mental au moment d'apprendre la langue cible, même s'ils sont motivés ou sont de manière générale de bons apprenants. De plus, cette anxiété communicative se ressentirait également sur le plan physique et serait accompagnée du fameux nœud à l'estomac, de mains qui tremblent ou encore de sueurs (Reeve, 2005).

Dans la littérature, l'anxiété a été reconnue pour avoir des effets négatifs sur les processus cognitifs (MacIntyre et Gardner, 1994), les processus communicationnels (Dewaele, 2002, 2007, 2010), la volonté de communiquer dans la langue cible (MacIntyre *et al.*, 2003) et sur la performance académique (Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2014; Zembylas *et al.*, 2014; Schutz et Pekrun, 2007; Matsuda et Gobel, 2004; Horwitz, 2001; Saito *et al.*, 2018; Goetz *et al.*, 2013). Par ailleurs, Piniel et Albert (2018) avancent que l'anxiété surviendrait pratiquement lors de toutes les activités langagières dans la langue cible, et ce indépendamment du niveau de compétence des apprenants.

Concernant les émotions positives, la joie⁷ a été également beaucoup étudiée (Frenzel *et al.*, 2007; Pekrun, 2009). Pour Csikszentmihalyi, (2008), la joie va au-delà du simple plaisir et se concrétise quand l'individu répond à ses besoins et les surpasse pour accomplir quelque chose d'inattendu et de surprenant. Si le plaisir peut survenir simplement en réalisant une tâche, la joie se manifeste notamment par une concentration plus intense et un niveau d'attention plus élevé (Pavelescu et Petric, 2018). En fait, la joie et les émotions positives de manière générale, auraient le pouvoir de rediriger l'énergie motivationnelle des apprenants en les incitant à compléter une tâche particulière, alors que les émotions négatives pourraient les arrêter dans leur élan (Scherer, 2005; Mendez Lopez et Aguilar, 2013). Plusieurs auteurs soutiennent également que les émotions positives inciteraient les apprenants à se montrer plus créatifs et plus performants lors de la tâche en cours et ce, grâce à une flexibilité cognitive accrue (Isen, 2000; Vanlessen *et al.*, 2014, Xie et Zhang, 2016).

Les résultats de l'étude de Simard et Zuniga (2018), menée auprès d'apprenants d'AL2 ($n = 42$) au Canada, présentent un intérêt certain. Concrètement, les chercheurs ont fait passer un questionnaire aux participants afin de cerner leurs émotions, après que leurs textes aient fait l'objet d'une rétroaction corrective écrite. Puis, ils ont été encouragés à réviser leurs textes. Après analyse, Simard et Zuniga (2018) concluent que les participants ayant expérimenté des émotions positives en consultant leurs textes corrigés ont révisé leurs textes avec 20 % plus de précision que ceux ayant eu une réaction négative; démontrant par ailleurs un engagement accru dans la tâche de révision. Ces résultats confirment l'hypothèse des auteurs, selon laquelle les apprenants expérimentant des émotions positives identifient et comprennent mieux la rétroaction

⁷ Notre traduction de « enjoyment ».

corrective que ceux ayant des réactions négatives, ce qui vient par la même occasion corroborer la théorie d'expansion et de construction.

Dans le même esprit, il semblerait également que l'impact des émotions sur la motivation en L2 soit mesurable. MacIntyre et Vincze (2017) font état d'une corrélation positive entre les émotions positives et des construits liés à la motivation et établissent également une corrélation négative entre les émotions négatives et ces mêmes construits. En effet, les chercheurs soutiennent que les émotions négatives seraient préjudiciables à la motivation, affecteraient la compétence en L2 ou encore décourageraient l'interaction avec des locuteurs natifs de la langue cible. Or, les travaux de Mendez Lopez et de ses collaborateurs apportent une lumière nouvelle sur les effets des émotions négatives sur l'apprentissage (Mendez Lopez, 2011; Mendez Lopez et Aguilar, 2013). Lesdits auteurs concluent notamment que certaines émotions négatives peuvent susciter une prise de conscience lors du processus d'apprentissage et parallèlement développer un sens de responsabilité chez les apprenants envers leur apprentissage. En fait, il semblerait même que les apprenants aient la capacité de transformer les émotions négatives en de l'énergie positive en s'engageant dans un processus de réflexion et ceci, en vue d'atteindre leurs objectifs (Mendez Lopez et Cardenas, 2014). Imai (2010) tient également des propos similaires en affirmant que même les émotions qui sont supposées être préjudiciables à l'apprentissage, comme l'ennui et la frustration, peuvent être des ressources psychologiques favorisant le développement de la L2.

2.4.4 L'utilisation de la L1 et de la L2 comme source d'émotions positives et négatives

Les sources potentielles des émotions négatives et particulièrement de l'anxiété se veulent diverses et variées en classe de L2/LE: correction jugée trop sévère (Gregersen, 2003), incompatibilité entre enseignants et apprenants ou entre pairs (Gregersen et

MacIntyre, 2014), traits de personnalité (MacIntyre et Charos, 1996; Dewaele, 2002; 2013; Oxford, 1999), perfectionnisme (Gregersen et Horwitz, 2002), stress lié aux tests linguistiques (Cheng, 2008; Liu, 2006) et contexte socioculturel (Zheng, 2008). À cela, s'ajoute également un autre facteur déclencheur, soit l'utilisation de la langue cible.

Dans son étude, Mendez Lopez (2011) observe effectivement que l'utilisation de la langue cible figure parmi les principaux facteurs influençant les expériences émotionnelles des apprenants. Pour arriver à cette conclusion, la chercheuse a mené une étude qualitative auprès de 20 étudiants universitaires inscrits dans un programme d'anglais langue d'enseignement au Mexique. Concrètement, ces derniers avaient pour consigne de rapporter leurs émotions en lien avec leur apprentissage dans un journal électronique une fois par semaine, et ce pendant 12 semaines. D'abord, Mendez Lopez (2011) a recensé plus d'émotions négatives⁸ que positives, ce qui s'avère plausible considérant que les tâches communicatives sont généralement à fort risque d'anxiété (Arnold et Brown, 1999). Précisément, dans leurs écrits, les participants ont fait ressortir leur inquiétude de ne pas comprendre leurs enseignants, de même que le sentiment de déprime qui émergeait lorsqu'ils se comparaient aux pairs de niveau plus avancé. De plus, les étudiants ont fait part de la peur ressentie au moment d'utiliser la langue cible en classe et ils ont également déclaré de la frustration et de la colère face à leur incapacité d'utiliser la langue comme ils le souhaiteraient. À ce sujet, Scott et de la Fuente (2008) soutiennent que la contrainte d'utiliser la langue cible pourrait effectivement renforcer la frustration chez les apprenants, qui verraient alors la L1 et la L2 comme des langues rivales.

⁸ Les émotions négatives les plus fréquemment rapportées dans cette étude : peur, inquiétude, nervosité, tristesse, colère, frustration, insécurité, anxiété et ennui.

Ainsi posée, l'utilisation de la langue cible devant autrui serait source d'émotions négatives, non seulement parce que les apprenants estiment ne pas avoir les compétences nécessaires pour l'utiliser, mais également parce qu'en n'ayant pas d'autre choix que la L2 comme langue d'interaction, ils perçoivent son utilisation comme un objet potentiel de moqueries (Aragao, 2011; Barcelos, 2009; Woodrow, 2006). Ceci fait d'ailleurs écho aux résultats de l'étude de Burden (2004). Le chercheur a fait passer un questionnaire comportant 33 questions fermées afin de mesurer le niveau d'anxiété d'apprenants japonais d'ALE ($n = 289$) âgés de 18 à 19 ans, par rapport à l'utilisation de la langue cible en classe. En résumé, alors que 68 % des répondants ont déclaré manquer de confiance en utilisant l'anglais, 51.2 % d'entre eux ont affirmé qu'ils paniquent quand ils sont appelés à prendre la parole devant leurs pairs sans être préparés. De plus, 44 % des participants ont déclaré être gênés à l'idée de prendre la parole volontairement en classe et près de 43 % ont l'impression que les autres apprenants de la classe parlent mieux l'anglais qu'eux.

En revanche, il semblerait que l'utilisation de la L1 ait des effets plus positifs sur l'expérience émotionnelle des apprenants (Scott et de la Fuente, 2008; Scuchi et Islam, 2016; Alshammari, 2011; Bruen et Kelly, 2017). En examinant les perceptions d'étudiants turcs apprenant l'anglais ($n = 80$), le français ($n = 60$) et l'allemand comme LE ($n = 77$) à l'égard de l'utilisation de leur L1 en classe, Ekmekçi (2018) parvient à des conclusions convergeant en ce sens. Les résultats démontrent que les répondants au questionnaire ($n = 20$) perçoivent l'utilisation de leur L1 comme une ressource atténuant leur anxiété et leur procurant un sentiment de confort en situation d'apprentissage. Plusieurs participants ont d'ailleurs déclaré être plus à l'aise et plus confiants en utilisant le turc, notamment au moment d'interagir avec leurs enseignants, ce qui vient appuyer l'argumentaire étayé par Neokleous (2017), qui qualifie la L1 de « booster de confiance ».

Ainsi, l'utilisation de la L1 contribuerait à instaurer un climat d'apprentissage plus positif et agréable, voire émotionnellement sécurisant (Payant, 2015; Schweers, 1999). Les observations de Rolin-Ianziti et Varshney (2008) s'alignent aux précédentes affirmations. En fait, les chercheuses ont étudié les fonctions que des apprenants de niveau débutant de FLE attribuent à leur L1, dans un contexte prescrivant l'utilisation maximale de la langue cible (Australie). Les participants ont rempli un questionnaire comptant 21 questions fermées, leur demandant leurs points de vue sur l'utilisation de la L1 et de la cible. Deux autres questions ouvertes leur demandaient également de se prononcer sur les avantages et inconvénients d'utiliser la L1 pour l'enseignement-apprentissage de la langue cible. Il s'est avéré que les répondants attribuent deux fonctions positives à la L1 sur le plan émotionnel. Premièrement, son utilisation déclencherait des émotions positives et deuxièmement, elle pourrait améliorer l'atmosphère de la classe de manière générale.

Dans le même esprit, Dewaele (2006, 2011) souligne que la L1 est généralement perçue comme étant la langue la plus émotionnelle chez les apprenants de langues. D'ailleurs, dans son étude de 2013 menée avec Nakano, le chercheur soulève de nouveau la question de l'émotionnalité de la L1 en examinant les perceptions de 106 étudiants universitaires plurilingues à l'égard des langues qu'ils maîtrisent. En fait, les participants de cette étude, qui parlaient jusqu'à cinq langues, devaient dire à quel point ils se sentaient logiques, sérieux, émotifs, artificiels et différents lorsqu'ils passaient d'une langue à une autre, en répondant à un questionnaire en ligne. Les auteurs observent un changement significatif dans les sentiments des participants quand ils alternent les langues car les répondants ont déclaré se sentir plus authentiques, logiques, émotifs et sérieux quand ils utilisaient leur L1, ce qui confirme les résultats d'autres études soutenant que les plurilingues ont des sentiments différents en utilisant différentes langues (Pavlenko, 2006).

2.5 Résumé des observations du cadre théorique et questions de recherche

À la lumière des écrits théoriques et empiriques, il est principalement conclu que l'écriture collaborative, si efficacement implémentée, peut aider les apprenants L2 à faire face aux exigences de l'écrit en leur fournissant une plateforme propice à la pratique et à l'expérimentation de la langue cible (Storch, 2013; Philp *et al.*, 2014). Aussi, en contexte plurilingue où les apprenants partagent une même L1, il est important de penser à des modalités linguistiques reconnues efficaces dans la recherche, sachant que la contrainte d'utiliser la langue cible est un facteur déclencheur d'émotions négatives chez les apprenants L2.

Or, force est de constater que les études mesurant l'effet de l'utilisation de la L1 et de la L2 sur la qualité de l'écrit opposent toujours deux groupes : l'un utilisant la L1 et l'autre, utilisant la langue cible. Dans les deux cas, les apprenants n'ont pas la possibilité de choisir la langue avec laquelle ils se sentent à l'aise pour exprimer leurs idées et sentiments ou n'ont pas la possibilité d'utiliser L1 et L2. Considérant que plusieurs auteurs estiment qu'il serait plus pertinent de laisser aux apprenants la liberté d'utiliser leur L1, cet élément de contrainte pourrait nuancer les effets potentiels de l'écriture collaborative.

Deuxièmement, au vu des fonctions des émotions positives, il paraît important de les stimuler en salle de classe, mais tout aussi important de réduire les émotions négatives. Comme présenté précédemment, l'utilisation de la L1 pourrait limiter les émotions négatives et favoriser celles qui sont positives. Ainsi, ayant eu égard de l'impact de l'utilisation de la L1 et de L2 sur la qualité de l'écrit et sur l'expérience émotionnelle des apprenants, cette recherche se propose d'aborder la question de l'interaction sous un autre angle. En effet, pour étudier l'utilisation de la L1 et de la L2 pendant deux tâches collaboratives et pour explorer les émotions qui émergent de cette collaboration,

cette recherche adoptera une approche méthodologique offrant aux apprenantes l'opportunité d'utiliser la langue de leur choix lors de l'interaction.

Forte d'une telle approche, cette présente recherche étudiera les questions suivantes :

1. Quels sont les effets d'une condition sans contrainte linguistique et d'une condition imposant l'utilisation de la langue cible lors de l'interaction sur la fluidité, la précision, la complexité et la qualité globale des textes co-construits par des apprenantes créolophones de FL2 ?
2. Quelles sont les émotions expérimentées par des apprenantes créolophones à l'issue de l'utilisation contrainte de la langue cible et de l'utilisation des langues de leur choix pendant deux tâches collaboratives en FL2 et existe-t-il une relation entre ces émotions et leur performance à l'écrit ?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Les choix méthodologiques sur lesquels repose cette présente recherche seront exposés dans ce chapitre. En premier, il importe de spécifier l'orientation qu'elle prendra en identifiant d'une part, le type de l'étude, et d'autre part, le devis qui servira à répondre aux questions de la recherche (3.1). Ensuite, il convient de décrire les participantes (3.2). De plus, les données étant essentielles à la recherche, vu qu'elles serviront à déterminer de possibles différences ou associations entre les variables, les instruments qui serviront à leur collecte seront notamment abordés (3.3). Au cours de cette phase du travail, il sera également question du déroulement de la collecte de données (3.4), ainsi que de la méthode retenue pour les analyser (3.5). Ensuite, les tests statistiques effectués sur les données seront présentés (3.6), avant de résumer les considérations d'ordre éthique prises pour s'assurer du bon déroulement de cette recherche (3.7). En dernier lieu, les principaux éléments méthodologiques de cette recherche seront résumés en guise de conclusion (3.8).

3.1 Type et devis de recherche

Une recherche quantitative de type quasi-expérimental a été menée afin d'examiner les liens de causalité entre les variables indépendantes et les variables dépendantes de cette présente étude, selon une méthode objective et contrôlée (Fortin et Gagnon, 2016). Ainsi, elle a permis de mesurer les effets de deux conditions expérimentales, premièrement sur la qualité des textes rédigés collaborativement par des apprenantes créolophones de FL2, et deuxièmement, sur leur expérience émotionnelle. Dans ce but,

un devis à mesures répétées a été utilisé afin que toutes les participantes soient exposées aux deux conditions de la recherche, assurant ainsi l'équivalence entre les participantes (Mackay et Gass, 2005). À ce sujet, les chercheurs ayant implémenté ce même devis (Zeng, 2017; Zhang, 2018) précisent qu'il peut également aider à minimiser l'influence potentielle de variables externes, comme le niveau de compétence.

3.2 Participantes

Dans cette partie, le profil des participantes de cette étude sera présenté en se basant sur les données extraites du questionnaire biographique (voir Annexe A) et du questionnaire d'auto-évaluation linguistique (voir Annexe B), qui leur ont été distribués. Il est important de préciser que les participantes pouvaient répondre à tous les questionnaires de cette étude dans la langue de leur choix.

La recherche a été menée dans deux classes de français dans un collège public accueillant uniquement des filles issues de milieux socio-économiques divers. À l'île Maurice, le collège public accueille des élèves qui ont terminé les six années du cycle primaire (Grades 1 à 6) et ainsi, ils débute le cycle secondaire en Grade 7 et poursuivent dans le même établissement jusqu'en grade 13, ce qui correspond à dernière année de leur scolarité avant l'université. Au moment de la collecte de données, soit en février 2019, les participantes ($n = 39$), âgées de 17 à 18 ans ($M = 17,64$; $ET = 0,74$), étaient donc en dernière année et allaient prendre part aux examens du *Higher School Certificate* (HSC)¹⁰ à la fin de l'année scolaire. Elles avaient toutes étudié le français au primaire et au secondaire pendant une période moyenne de 12,13

¹⁰ Examen national préparé par l'Université de Cambridge sous l'égide de la Mauritius Examinations Syndicate (MES).

ans (ET = 0,33). Généralement, après la réussite aux examens du *School Certificate* (5^e année du collège), les élèves mauriciens doivent se constituer une combinaison en choisissant 3 matières principales et une matière subsidiaire, en plus de l'anglais, qui est obligatoire. Les participantes de l'étude avaient toutes choisi le français, soit comme matière principale, qui comprend 5 épreuves (compréhension écrite, production écrite, littérature, traduction et écriture dirigée, compréhension orale) ou comme matière subsidiaire, qui comprend deux épreuves (production et compréhension écrites).

3.2.1 Profil et usages linguistiques

Les participantes avaient toutes le créole mauricien (CM) comme L1 et le français et l'anglais comme L2, puisqu'elles ont appris ces deux langues simultanément dès l'école primaire. Le Tableau 3.1 présente le profil linguistique des 39 participantes.

Tableau 3.1 Profil linguistique des participantes

Combinaisons de langues	<i>n</i> *
Créole-français-anglais	25
Créole-français-anglais-hindi	8
Créole-français-anglais-tamoul	1
Créole-français-anglais-télégu	1
Créole-français-anglais-marathi	1
Créole-français-anglais-hindi-bhojpuri	1
Créole-français-anglais-hindi-ourdou	1
Créole-français-anglais-espagnol	1

* *Nombre de participantes*

Premièrement, comme indiqué dans le tableau précédent, alors que la majorité des participantes a déclaré connaître exclusivement le créole, le français et l'anglais ($n = 25$), le reste a précisé parler d'autres langues en sus de celles précédemment citées, à

savoir les langues ancestrales et étrangères suivantes : hindi ($n = 8$), tamoul ($n = 1$), télougou ($n = 1$), marathi ($n = 1$), ourdou ($n = 1$), bhojpuri ($n = 1$), espagnol ($n = 1$).

Également, sur la base des derniers résultats des participantes aux épreuves de français conduites au collège, elles sont considérées comme étant de niveau intermédiaire ($M = 61, 26$; $ET = 6, 60$), ce qui implique qu'elles peuvent s'exprimer de façon claire et détaillée sur une large gamme de sujets et également produire des textes cohérents sur des sujets d'actualité (CECR, 2001). De plus, les participantes évaluent favorablement leurs compétences orales et écrites en français, sachant qu'elles pouvaient scorer un minimum de 6 points et un maximum de 18 points pour chaque compétence à leur auto-évaluation linguistique. Les résultats obtenus par les participantes sont présentés dans le Tableau 3.2 ci-dessous.

Tableau 3.2 Auto-évaluation linguistique individuelle

Compétence langagière	Min.	Max.	Moyenne	Écart-type
Production orale	6	18	12,79	3,89
Production écrite	6	18	13,51	3,50

À la lecture du Tableau 3.2, il apparaît que les participantes ont déclaré mieux maîtriser le français à l'écrit ($M = 13,51$; $ET = 3,50$) qu'à l'oral ($M = 12,79$; $ET = 3,89$). Concernant leurs usages linguistiques en classe de français, une bonne partie des participantes a déclaré utiliser exclusivement le CM ($n = 20$) pour interagir avec leurs pairs, alors que d'autres utilisent le français et le CM ($n = 16$) et exclusivement le français ($n = 3$). Par contre, la tendance est autre avec les enseignants, puisqu'elles

utilisent uniquement le français ($n = 20$) en s'adressant à eux ou utilisent tantôt le français, tantôt le CM ($n = 19$).

3.2.2 Expérience de collaboration

La majorité des participantes a déjà rédigé un texte collaboratif en classe de langues (96 %), soit en français ($n = 9$), en anglais ($n = 12$), en français et anglais ($n = 14$) et également en ourdou ($n = 1$). Lors de la collaboration de ces textes, elles ont déclaré avoir utilisé uniquement le CM ($n = 11$), le CM, le français et l'anglais ($n = 11$), le CM et le français ($n = 10$), le CM et l'anglais ($n = 3$) et uniquement le français ($n = 1$).

3.2.3 Perception du créole et du français

En outre, les trois derniers items du questionnaire biographique ont permis de jauger les perceptions des participantes par rapport à leur L1 et leur L2. Trois catégories ont émergé des données, présentées dans le Tableau 3.3 ci-dessous. Le nombre et pourcentage de participantes tombant dans chaque catégorie y sont également rapportés.

Tableau 3.3 Perception de l'utilité du CM en classe de français

Catégories	n^*	Pourcentage
Perception positive/CM utile	35	89, 74
Perception négative / CM pas utile	1	2,56
Perception neutre / CM utile et pas utile	3	7,69

* *Nombre de participantes*

La plupart des participantes perçoivent positivement le CM et estiment que c'est une langue qui peut leur être utile en classe de L2 ($n = 35$), comme en témoignent les exemples transcrits tels quels, présentés dans le Tableau 3.4, qui figure à la page suivante.

Tableau 3.4 Perception de l'utilité de la L1 : exemples de catégories

Catégories	Exemples
Perception positive/CM utile (n=35)	P2 ¹¹ : Oui cette langue peut être utile en classe, car parfois on s'exprime mieux en créole, c'est plus facile pour comprendre. C'est une langue magnifique et les idées viennent plus facilement en créole qu'en français.
Perception négative / CM pas utile (n=1)	Q1 : La langue créole est bien souvent vu comme informel (grossier) pour être utilisé alors on évite.
Perception neutre / CM utile et pas utile (n=3)	C1 : Je me sens plus confortable avec ma langue maternelle. Je ne crois pas que cela m'aide dans la classe de français, car les deux langues sont différentes et on peut faire des fautes de grammaire.

Concrètement, les participantes percevant positivement le CM ont déclaré qu'il facilite la communication et qu'en utilisant leur L1, elles se sentent plus à l'aise pour exprimer leurs idées et émotions. Par contre, celles percevant négativement le CM ou ayant une opinion neutre de la langue avancent que son utilisation empêcherait la pratique de la langue cible et inciterait à faire des fautes de grammaire. En ce qu'il s'agit du français, moins de variation a été observée puisque toutes les participantes perçoivent positivement la langue ($n = 39$). Toutefois, 12 d'entre elles ont précisé que son apprentissage est difficile. Finalement, par rapport à l'utilisation exclusive de la L2 en classe, 67 % des participantes s'y sont opposées et ont avancé que l'utilisation d'autres langues pourrait faciliter la compréhension, les mettre en confiance et favoriser les apprentissages. Pour 15 % des participantes, les deux langues devraient être utilisées.

¹¹ Code attribué à une participante.

3.3 Instruments de mesure

Plusieurs instruments ont servi à recueillir les données nécessaires à la réalisation de cette étude : i) un questionnaire biographique, ii) un questionnaire d'auto-évaluation linguistique, iii) un questionnaire sur l'expérience émotionnelle (voir Annexe C), iv) deux tâches collaboratives (voir Annexe D).

3.3.1 Questionnaires

3.3.1.1 Questionnaire biographique

Un questionnaire biographique adapté de l'étude de Zhang (2018), comprenant des questions sur l'âge des participantes, les langues qu'elles connaissent et le nombre d'années d'apprentissage du français, a été distribué aux participantes afin d'établir leur profil. Des informations sur leur expérience du travail collaboratif et sur leurs pratiques langagières en classe de français ont également été recueillies au moyen de ce questionnaire, de même que leurs perceptions à l'égard de l'utilisation de leur L1 et de leur L2 en classe.

3.3.1.2 Questionnaire d'auto-évaluation linguistique

Afin d'avoir une idée personnelle du niveau de compétence des participantes en français oral et écrit, ces dernières ont dû évaluer leurs compétences dans la langue cible selon six descripteurs de compétence. Tel que définie par le CECR (2001, p.144), « [l'] auto-évaluation est le jugement que l'on porte sur sa propre compétence. » Il est apparu important de faire un tel exercice avant la réalisation des tâches, car en plus d'être considérée comme un « facteur de motivation » (*ibid.*, p. 145), l'auto-évaluation est reconnue dans la recherche pour susciter une prise de conscience chez les apprenants à l'égard de leur apprentissage, pour augmenter leur confiance ou encore pour les aider à s'autoréguler pendant le processus (Butler, 2018). De plus, la présente recherche a utilisé un questionnaire calqué sur les grilles d'évaluation du CECR (2001)

et adapté de la liste de repérage pour auto-évaluation du Portfolio européen des langues (PEL)¹². Ce choix s'avère pertinent premièrement parce que c'est un outil reconnu efficace dans la recherche et deuxièmement, parce qu'il fait l'inventaire de compétences fonctionnelles et non abstraites, ce qui incite les apprenants à évaluer leurs compétences langagières avec plus de précision (Liu et Brantmeier, 2019).

3.3.1.3 Questionnaire sur l'expérience émotionnelle

Le questionnaire servant à cerner l'état émotionnel des participantes lors de la réalisation des deux tâches collaboratives est inspiré de la méthode de Csikszentmihalyi et Larson (1987), conçue pour détecter les variations dans les états émotionnels des individus sur le temps (Csikszentmihalyi et Hunter, 2003). Il existe certes de nombreux outils d'évaluation de l'état émotionnel dans la recherche, mais celui-là a été privilégié pour mettre en lumière l'expérience subjective des participantes en temps réel, c'est-à-dire à un moment spécifique et dans un contexte spécifique (*ibid.*). Concrètement, dans la première partie du questionnaire, les participantes devaient évaluer treize items de type Échelle de Likert, en encerclant le niveau d'appréciation (neutre, un peu, plutôt, très) qui se rapprochait le plus de leur état émotionnel lors de la réalisation des tâches. À noter que chaque item proposé avait également son contraire¹³.

¹² Le PEL est un document conçu par le Conseil de l'Europe à l'intention des apprenants de LE, dans le souci de contribuer au plurilinguisme et au développement de l'autonomie des apprenants. On y trouve des grilles leur permettant d'évaluer leurs compétences en langues et leurs progrès. [http :
//kielisalkku.edu.fi/doc/new/liste-de-reperage.pdf](http://kielisalkku.edu.fi/doc/new/liste-de-reperage.pdf)

¹³ Quelques exemples : tendu /détendu, heureux/triste, libre/contraint.

3.3.2 Tâches collaboratives

En vue de déterminer l'effet de la condition sans contrainte linguistique (CsansCL) et de la condition avec une contrainte linguistique (CavecCL) sur la qualité de l'écrit et la qualité de l'expérience subjective émotionnelle, les participantes avaient pour consigne de rédiger collaborativement deux textes argumentatifs sur des thèmes prescrits dans leur curriculum scolaire (Syllabus Cambridge International - 9716, 2019)¹⁴. Sur les cinq thématiques prescrites pour l'année 2019 (voir Annexe E), *La Pollution* et *Travail et Loisirs* ont été choisies en collaboration avec les enseignantes des participantes. De l'avis de ces dernières, puisque plusieurs aspects de ces deux thèmes avaient déjà été travaillés en classe, ils étaient comparativement plus abordables. Ainsi, une fois les thèmes choisis, les sujets de rédaction ont été élaborés, en s'inspirant des libellés des sujets travaillés antérieurement et ceux-ci ont été validés par les enseignantes respectives, pour s'assurer qu'elles ne les avaient jamais travaillés en classe.

En outre, le type argumentatif a été privilégié, car c'est une tâche centrée sur le sens, qui entraîne une focalisation accidentelle sur la forme, reconnue pour favoriser les apprentissages (Storch, 2013). Aussi, le type argumentatif reflète bien le type de tâches que les apprenants L2 sont amenés à faire en classe (McDonough et Garcia Fuentes, 2015). Par ailleurs, ce choix est d'autant plus pertinent à Maurice, où les sujets de rédaction proposés à ce niveau sont exclusivement de ce type.

¹⁴ <https://www.cambridgeinternational.org/Images/329558-2019-syllabus.pdf>

3.4 Déroutement de la recherche

Dans cette section, il s'agira de décrire les différentes étapes de la recherche et de préciser également la procédure de la collecte de données.

En amont de la collecte de données, une demande officielle a été envoyée au Ministère de l'Éducation et des Ressources Humaines, de l'Éducation Tertiaire et de la Recherche Scientifique de Maurice, pour effectuer une recherche dans l'établissement scolaire pressenti. À la suite de l'approbation du Ministère et de celle du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), la collecte des données a commencé au début du mois de février et s'est échelonnée sur 5 semaines, pour se terminer la première semaine de mars 2019, comme rapporté dans le Tableau 3.5, qui présente le calendrier de l'intervention.

Tableau 3.5 Calendrier de l'intervention

Activité	Tâche d'écriture	Semaine
Consentement	-	Semaine 1
Pratique 1	Paragraphe : La Pollution	Semaine 2
Pratique 2	Paragraphe : Travail et Loisirs	Semaine 2
Questionnaire autobiographique	-	Semaine 3
Auto-évaluation linguistique	-	Semaine 4
Tâche 1 + Questionnaire*	Rédaction : La Pollution	Semaine 4
Tâche 2 + Questionnaire*	Rédaction : Travail et Loisirs	Semaine 5

* Questionnaire sur l'expérience émotionnelle

Concrètement, la chercheuse a d'abord rencontré la directrice d'établissement et la directrice du département de français du collège ciblé, ainsi que les enseignantes de

français de la population cible pour leur présenter le projet de recherche. À l'issue de ces rencontres, il a été possible de distribuer aux participantes potentielles les formulaires d'information et de consentement pour parents et participants mineurs, préalablement approuvés par le comité d'éthique de l'UQAM. Sur 45 formulaires distribués, 39 ont été dûment remplis et signés par les participantes et leurs parents. Par la suite, afin de les familiariser aux conditions de la recherche et plus précisément à l'utilisation de la L1, de la L2 ou de toute autre langue pendant le travail collaboratif, les participantes ont fait deux tâches pratiques. Ainsi, lors de la deuxième semaine d'intervention, elles ont rédigé un paragraphe sur les deux sujets retenus pour la recherche¹⁵, une fois dans la CavecCL et une autre fois dans la CsansCL.

Pour les besoins de la pratique, elles ont préalablement eu la liberté de choisir leurs partenaires, qu'elles ont décidé de garder durant toute la recherche. Au final, 18 dyades et un groupe de trois ont été formés. La modalité de la formation des dyades retenue s'aligne aux recherches soutenant que les apprenants apprécient mieux la collaboration, interagissent davantage et sont plus motivés à compléter la tâche lorsqu'ils choisissent leurs partenaires (Russel, 2010 ; McDonough, De Vleeschauwer et Crawford, 2018). Dans ce même esprit, le travail en dyade a également été privilégié au travail en groupe puisqu'il a le mérite de favoriser les discussions sur la langue et d'encourager la participation individuelle, ainsi que l'engagement dans la tâche (Storch, 2013; Fotos et Ellis, 1991).

¹⁵ Pratique 1- Faire payer les pollueurs. À votre avis, est-ce une stratégie suffisante pour combattre la pollution ? Rédigez un paragraphe sur ce sujet en présentant un argument qui vous semble pertinent.

Pratique 2 - Le manque de loisirs est à la base de beaucoup de maux dans la société. Discutez de cette affirmation. Rédigez un paragraphe sur ce sujet en présentant un argument qui vous semble pertinent.

Ces étapes terminées, les informations biographiques des participantes ont été recueillies au moyen du questionnaire lors de la troisième semaine et une semaine après, elles ont évalué leurs compétences orales et écrites en vue des prochaines tâches d'écriture. De là, les 18 dyades et le groupe ont été répartis aléatoirement dans deux groupes : Groupe A et Groupe B, comme illustré dans le Tableau 3.6, qui présente l'ordre dans lequel les dyades ont été soumises aux deux conditions expérimentales.

Tableau 3.6 Séquencement des tâches

	Groupe A	Groupe B
Session 1	Rédaction 1 ^a / CsansCL ($n^* = 9$)	Rédaction 1/ CavecCL ($n^* = 10$)
Session 2	Rédaction 2 ^b / CavecCL	Rédaction 2 / CsansCL
* <i>Nombre de dyades</i>	^a <i>La Pollution</i>	^b <i>Travail et Loisirs</i>

Lors de la première session, si les dyades du Groupe A ($n = 9$) ont pu utiliser les langues de leur choix lors de l'interaction collaborative, celles du Groupe B ($n = 10$) avaient pour consigne d'utiliser uniquement la L2 et inversement lors de la deuxième session. Suivant ce qui avait été implémenté dans des recherches comparables, les participantes ont eu 60 minutes pour effectuer les tâches et le nombre de mots n'a pas été limité (Zhang, 2018; Wigglesworth et Storch, 2009). Dans la CsansCL, les participantes ont complété la tâche d'écriture en une moyenne de 58 minutes (ET = 3,44) et en une moyenne de 57,42 minutes (ET = 3,46) quand elles ont travaillé dans la CavecCL. Aussi, les interactions orales des participantes rédigeant collaborativement dans les deux conditions ont été enregistrées.

De plus, après chaque tâche collaborative, les participantes ont répondu individuellement au questionnaire sur l'expérience émotionnelle, lors de la quatrième semaine, puis lors de la cinquième. Puisque les participantes n'avaient pas l'habitude

de répondre à ce genre de questionnaire, la chercheuse en a expliqué les modalités et a répondu à leurs questions avant et pendant qu'elles répondaient aux questionnaires.

3.5 Méthode d'analyse des données

Afin de déterminer les effets de la variable indépendante (condition de la tâche à deux niveaux) sur les variables dépendantes (la qualité des productions écrites et la qualité de l'expérience subjective émotionnelle), une approche quantitative a été adoptée pour analyser les données recueillies. Donc, cette partie du travail exposera la manière dont les enregistrements audio, les textes ainsi que les questionnaires ont été analysés.

3.5.1 Analyse des enregistrements audio

Il existe dans la recherche plusieurs unités d'analyse des interactions orales d'apprenants travaillant collaborativement (T-Unité, C-Unité¹⁶, énoncé, tour de parole). Dans le cas de cette présente recherche, il fallait trouver une unité d'analyse qui allait permettre de quantifier les langues utilisées pendant les interactions orales, sans chercher à identifier les fonctions que ces langues ont assurées durant les tâches collaboratives. Ainsi, il a semblé pertinent de retenir le tour de parole comme unité d'analyse. Facilement identifiable et très utilisé dans la recherche en L2 (Zhang, 2018; Swain et Lapkin, 2000; Storch et Aldosari, 2010), le tour peut être défini comme « une chaîne de parole par un seul interlocuteur » (Lasito et Storch, 2013). De plus, suivant la méthodologie de Lasito et Storch (2013), les remplisseurs (euh, hmm), les faux départs et mots incomplets seuls n'ont pas été identifiés comme étant des tours. Lorsque

¹⁶ Une C-unité peut être un énoncé (mots, phrases) grammaticalement correct ou incorrect, porteur de sens (Pica *et al.*, 1989).

les tours de parole se chevauchaient, c'est-à-dire lorsque les participantes prenaient la parole en même temps, un tour était comptabilisé pour chacune des participantes.

En suivant ces directives, la chercheuse a donc écouté les enregistrements afin d'identifier les tours. Premièrement, elle a écouté deux enregistrements aléatoirement (un dans chaque condition), afin de coder les tours de parole, indépendamment de leur longueur ou de leur type. Durant cet exercice, il a été observé que dans la CavecCL, les tours étaient soit exclusivement en français, comme imposé par la consigne, ou que certains comportaient quelques mots en CM. Dans ce cas précis, les tours restaient majoritairement des tours en français puisqu'ils comptaient plus de mots dans ladite langue. Dans la CsansCL, des tours ont été identifiés en français, en anglais et en CM et ont été codés comme suit : CM exclusif/prédominant, Français exclusif/prédominant et Anglais exclusif/prédominant. Concrètement, un tour CM exclusif/prédominant suggère que le tour est exclusivement en CM ou comporte plus de mots en CM. Il en est de même pour les autres catégories. Quelques exemples de ces catégories sont présentés plus bas. À noter que les crochets délimitent les mots empruntés à une autre langue que la langue dominante du tour de parole.

CM exclusif/prédominant- N2- CsansCL

Kouma dir li ena enn leffe detrimental lor to [physical health]?

Comment dit-on que cela a un effet nuisible sur ta santé physique ? (Notre traduction)

Français exclusif/prédominant- M1- CavecCL

On peut faire [a rhetorical question] dans notre introduction, du genre, par exemple : la pollution est un problème qui persiste dans notre monde, beaucoup de solutions ont été proposées, mais est-ce qu'il y a encore de l'espoir ? On peut faire ça!

Anglais exclusif/prédominant – K2- CsansCL

[Nou kapav meter] several million of ... several million deaths are recorded due to pollution each year.

Nous pouvons ajouter que plusieurs millions...plusieurs millions de décès sont enregistrés chaque année à cause de la pollution. (Notre traduction)

En se basant sur ce codage, la chercheuse a écouté tous les autres enregistrements audio pour identifier les tours de parole à l'aide d'une grille d'écoute (voir Annexe F) et a ensuite compté manuellement tous les tours identifiés. Les pourcentages des tours identifiés dans chaque catégorie ont ensuite été calculés.

3.5.2 Analyse des textes

Dans le but de rendre les résultats de la présente étude comparables à ceux de recherches antérieures sur l'écriture collaborative (Zhang, 2018; Dobao, 2012; Wigglesworth et Storch, 2009; Storch, 2005), les deux textes rédigés par les dyades d'apprenants ont été premièrement analysés en fonction de leur fluidité, de leur précision et de leur complexité lexicale et syntaxique. Ces mesures quantitatives de l'écrit ont été retenues parce qu'elles offrent une image complète des compétences scripturales des apprenants et également, parce qu'elles sont des descripteurs fiables de la performance des scripteurs (Lu, 2011; Lambert et Kormos, 2014; Bulté et Housen, 2012) (voir section 2.1).

Avant, les 38 textes collaboratifs rédigés par les dyades : 19 dans la CsansCL et 19 dans la CavecCL, ont été transcrits dans des fichiers Word tels quels, pour faciliter les analyses et la correction. Après cette étape, les propositions indépendantes et dépendantes, ainsi que les T-unités ont été identifiées suivant les définitions proposées dans les études utilisant ces mesures quantitatives (Storch, 2005). Ensuite, en se basant

sur les travaux de Dobao (2012) et de Zhang (2018), la fluidité a été mesurée par le nombre total de mots. Le Tableau 3.7 présente les mesures de la qualité des textes.

Tableau 3.7 Mesures quantitatives de la qualité des textes

Construits	Mesures quantitatives
Fluidité	Nombre total de mots
Précision	Ratio de propositions sans erreur
	Ratio de T-unités sans erreur
	Nombre d'erreurs par 100 mots
Complexité syntaxique	Longueur moyenne des propositions
	Longueur moyenne des T-unités
	Nombre de propositions par T-unités
Complexité lexicale	Type-Token Ratio (TTR)

Ensuite, la précision linguistique des textes a été opérationnalisée en tenant compte de trois critères (Chandler, 2003; Zhang, 2018). Le premier est le ratio de propositions sans erreur, obtenu en divisant le nombre de propositions sans erreur par le nombre total de propositions, le deuxième, le ratio de T- unités sans erreur, obtenu en divisant le nombre de T-unités sans erreur par le nombre total de T-unités et le dernier, le nombre d'erreurs par 100 mots. Dans la présente recherche, les erreurs pénalisées concernaient le choix de mot (quand il entravait le sens exprimé), les temps de verbes, l'accord, le choix d'articles et de prépositions (voir Annexe G) (Wigglesworth et Storch, 2009; Zhang, 2018). Concernant les erreurs grammaticales, suivant la démarche de Zhang (2018), une enseignante expérimentée de FLE a également identifié les erreurs dans 10 textes (26 % de l'échantillon), choisis aléatoirement dans les deux conditions. L'accord inter juge s'est chiffré à 0,89, jugé suffisant pour la poursuite des analyses (Brown, Glasswell et Harland, 2004).

Pour rendre compte de la complexité syntaxique des textes, la longueur moyenne des propositions (mots par proposition), la longueur moyenne des T-unités (mots par T-

unité) et le nombre de propositions par T-unité ont été calculés, reflétant ainsi non seulement la complexité générale des textes, mais également leur complexité au niveau des propositions et subordonnées (Norris et Ortega (2009). Suivant la recommandation de Skehan (2009), une mesure de la diversité lexicale des textes a été ajoutée afin de refléter l'usage du vocabulaire des apprenants. Pour ce faire, elle a été opérationnalisée par le Type-Token Ratio (TTR). Pour l'obtenir, les textes ont été d'abord divisés en des segments de 50 mots et pour chaque segment, le nombre d'occurrences de mots différents a été divisé par le nombre total de mots, sur le site Compleat Lexical Tutor de Tom Cobb. Une fois le TTR de chaque segment obtenu, la moyenne a ensuite été calculée pour tout le texte (Dobao, 2012).

Aussi, une évaluation des textes argumentatifs a été effectuée selon la rubrique analytique de Jacobs *et al.* (1981), afin de jauger de leur qualité globale (Storch, 2005; Shehadeh, 2011). Concrètement, la rubrique mesure cinq aspects de l'écrit : le contenu (30 points), l'organisation des idées (20 points), la grammaire (25 points), le vocabulaire (20 points), ainsi que la mécanique du texte (5 points), en se basant sur une échelle de zéro à 100 (voir Annexe H). Selon Mozaffari (2017), l'efficacité de ce genre de rubrique analytique repose sur la fidélité intercodeurs et la cohérence interne des mesures. Ainsi, pour s'en assurer, deux évaluateurs indépendants (la chercheuse et une enseignante de FLE), qui ont plus de dix années d'expérience dans l'enseignement et l'évaluation des textes en FL2/FLE, ont corrigé les 38 textes selon la rubrique.

Ensuite, les scores des deux évaluateurs (total et sous-total) ont été entrés dans le logiciel SPSS 26, pour effectuer le coefficient de corrélation intra-classe (ICC), considéré comme un bon indicateur de la cohérence interne (Mackey et Gass, 2005). Le coefficient de corrélation était de 0,95 pour le score total; 0,92 pour le contenu; 0,80 pour l'organisation des idées; 0,87 pour la grammaire; 0,84 pour le vocabulaire et de 0,82 pour la mécanique du texte. Concernant les valeurs de fidélité acceptables dans la

recherche, Fortin et Gagnon (2016, p. 298) stipulent « [qu'] un instrument de mesure qui produit peu d'erreurs est considéré comme excellent si son coefficient de fidélité se situe à au moins 0,90. » Toutefois, en ce qu'il s'agit précisément de rubriques analytiques, Brown, Glasswell et Harland (2004) estiment qu'un indice de 0,70 serait suffisant. Considérant cela, les valeurs obtenues ont été considérées satisfaisantes pour la poursuite des analyses.

Au final, 14 mesures ont été utilisées pour analyser la qualité des 38 textes collaboratifs rédigés par les participantes.

3.5.3 Analyse du questionnaire biographique

Après qu'un code ait été attribué à toutes les participantes, les données les concernant ont été codées et entrées dans un fichier Excel pour faciliter leur transposition dans SPSS 26, où ont été calculées les statistiques descriptives (moyennes, écarts-types, fréquences). En des termes plus explicites, les réponses aux questions demandant une valeur numérique (âge, années d'apprentissage du français) ont été entrées directement dans le fichier, alors que celles des questions binaires ont été codées selon les valeurs 1 et 2. Quant aux réponses des questions à choix multiples, elles ont été codées selon le même principe. À titre d'exemple, pour la question 6 : *Quelle langue utilisez-vous habituellement pour communiquer avec vos camarades en classe de français?*, les réponses ont été codées suivant ce qui suit : CM = 1, français = 2, CM + français = 3. Pour ce qui est des questions ouvertes (items 9 et 10), les réponses ont été transcrites dans un fichier Word. Ensuite, la chercheuse les a codées en fonction des thèmes qui ont émergé des données.

3.5.4 Analyse du questionnaire d'auto-évaluation linguistique

Le questionnaire comprenait six descripteurs, illustrant ce que les participantes savent ou peuvent faire en français à l'oral et à l'écrit. Ainsi, une valeur numérique a été

assignée à chacun des symboles proposés pour l'évaluation des descripteurs : * = 1 ; ** = 2 ; *** = 3. En fin de compte, le minimum score possible était de 6 points et le maximum de 18 points.

3.5.5 Analyse du questionnaire sur l'expérience émotionnelle

D'abord, les réponses aux trois parties ouvertes ont été transcrites dans un fichier Word et segmentées pour faciliter le repérage d'unités significatives (Fortin et Gagnon, 2016). La chercheuse a ensuite fait des liens entre plusieurs données et les a regroupées en fonction des thématiques communes. Après maintes associations entre les données, découlant de leur analyse détaillée, des thèmes distincts ont émergé des données, de même que des catégories. Dans ce qui suit, le codage qui a mené à l'identification des catégories sera expliqué et appuyé, le cas échéant, par des exemples des questionnaires.

3.5.5.1 Codage : L'état émotionnel

Pour la première partie du questionnaire, demandant aux participantes une auto-évaluation de leur état émotionnel, chaque item a été codé selon le degré d'appréciation. Ainsi les valeurs suivantes ont été attribuées aux items correspondant aux états positifs : Un peu = 1, Plutôt = 2, Très = 3. Suivant le même principe, les états émotionnels négatifs ont été codés comme tel : Un peu = -1, Plutôt = -2, Très = -3. La valeur 0 a été attribuée à la réponse *neutre*. À la suite de ce codage, l'état émotionnel général de chaque participante a été quantifié par le calcul des scores obtenus pour chaque item. Au final, chaque participante pouvait scorer un maximum de 39 points et un minimum de -39 points dans chaque condition. Suivant la distribution des scores, trois catégories relatives à l'état émotionnel ont été identifiées : positif à optimal, mixte et négatif à minimal. À titre d'exemple, un score total de 39/39 a été codé comme *positif à optimal*, alors qu'un score de -30 a été codé comme *négatif à minimal*.

3.5.5.2 Codage : Commentaires sur la tâche

Lors de l'analyse des données se rapportant aux commentaires des participantes sur la tâche, il s'est avéré qu'ils s'articulaient autour de deux thèmes. En effet, dans les commentaires, les participantes ont essentiellement fait part de leur appréciation pour la tâche collaborative. D'abord, certaines ont tenu à spécifier ses avantages et son utilité ou à souligner un aspect de la tâche qu'elles ont apprécié, en citant notamment la pratique de la langue, la collaboration, l'authenticité de la tâche et la prise de conscience linguistique qui en a résulté. D'autres ont émis des commentaires plus généraux en énumérant les qualités perçues de la tâche, en employant divers adjectifs (amusante, intéressante, enrichissante). Ainsi, l'appréciation de la tâche collaborative a été catégorisée comme étant spécifiée ou générale.

Le reste des commentaires des participantes convergeait vers le degré de complexité de la tâche, souligné à différents niveaux. Les participantes ont été nombreuses à déclarer qu'elles ont eu de la difficulté à respecter la consigne d'utiliser uniquement le français dans la CavecCL et qu'à l'inverse, la tâche leur a semblé plus facile dans la CsansCL. Plusieurs participantes ont également souligné que la contrainte d'utiliser uniquement le français a agi comme une barrière à la communication. En dernier, la complexité de la tâche était d'ordre émotionnel puisque plusieurs participantes ont eu de la difficulté à exprimer leurs émotions en utilisant le français. En se basant sur tous ces commentaires, le degré de complexité de la tâche a donc été catégorisé comme étant observable sur le plan cognitif, interactionnel et émotionnel.

3.5.5.3 Codage : Merci de nous faire part de vos sentiments en réalisant la tâche

Une analyse fine des données a permis de mettre en évidence des catégories en lien avec les sentiments éprouvés dans les deux conditions. D'abord, les sentiments déclarés

par les participantes ont été codés comme étant exclusivement positifs, exclusivement négatifs, positifs et négatifs (mixtes) et transformés. Puisque les participantes qui ont rapporté des sentiments exclusivement positifs ont majoritairement fait allusion à l'absence de stress et au sentiment de confort ressentis au moment de réaliser la tâche dans la CsansCL, la première catégorie des sentiments positifs est celle du climat sécurisant. Dans la même foulée, les participantes ont déclaré des sentiments liés à l'expérience (joie, plaisir), de même que des sentiments liés à l'accomplissement de la tâche (satisfaction, engagement).

Outre les sentiments positifs, les participantes ont déclaré des sentiments négatifs, catégorisés dans un premier temps comme étant de l'anxiété communicative. Parallèlement, la deuxième catégorie ayant trait aux sentiments négatifs comprend les sentiments de rejet, de frustration et d'irritation ressentis à l'égard des pairs. Pour les sentiments mixtes, ils renvoient notamment aux données comportant à la fois des sentiments positifs et négatifs.

À propos des sentiments transformés, ils impliquent qu'un sentiment négatif est ressenti au début de la tâche, mais suivant un temps d'adaptation, il se transforme en un sentiment positif au cours de la collaboration.

3.5.5.4 Codage : Refaire la tâche

Pour le dernier item du questionnaire qui demandait aux participantes si elles souhaitaient refaire la tâche, les valeurs 1, 2, 3 ont été attribuées respectivement aux thèmes identifiés : oui, non, oui conditionnel. La dernière catégorie se rapportant au oui conditionnel englobe toutes les réponses affirmatives, pourvues d'une condition.

3.6 Traitement statistique des données

Le Tableau 3.8 présente les questions de recherche et les analyses statistiques effectuées pour y répondre.

Tableau 3.8 Questions de recherche et analyses correspondantes

Questions de recherche	Analyses
1. Quels sont les effets d'une condition sans contrainte linguistique et d'une condition imposant l'utilisation de la langue cible lors de l'interaction sur la fluidité, la précision, la complexité et la qualité globale des textes co-construits par des apprenantes créolophones de FL2 ?	Moyenne Écart-type Test <i>t</i> Test de Wilcoxon par rangs signés ANOVA à mesures répétées
2. Quelles sont les émotions expérimentées par des apprenantes créolophones de FL2 à l'issue de l'utilisation contrainte de la langue cible et de l'utilisation des langues de leur choix pendant deux tâches collaboratives et existe-t-il une relation entre ces émotions et leur performance à l'écrit ?	Fréquence ANCOVA Analyses post hoc

Les analyses statistiques descriptives (moyenne, écart-type) des 14 mesures de la qualité des textes ont été effectuées en premier pour avoir une vue d'ensemble des données (Fortin et Gagnon, 2016). Avant de faire les analyses statistiques inférentielles, la normalité de la distribution des données a été vérifiée au moyen de tests de symétrie et d'aplatissement, générés par le logiciel SPSS. Le test Shapiro-Wilk

a indiqué que toutes les données étaient normalement distribuées à l'exception de celles concernant trois mesures de la qualité globale (contenu, organisation des idées, mécanique), pour lesquelles le test non paramétrique de Wilcoxon par rangs signés a été effectué.

Ainsi, un test t pour échantillons appariés a été réalisé pour les 11 mesures dont les données étaient normalement distribuées, afin de déterminer des différences dans les textes rédigés sous les deux conditions (Zhang, 2018). De plus, étant donné que les participantes ont rédigé sur des sujets différents dans les deux conditions, une analyse de la variance (ANOVA) à mesures répétées a été réalisée afin d'observer une quelconque interaction entre les sujets de rédaction et les conditions de la tâche, ce qui a permis d'identifier la véritable variable à l'origine des différences observées dans les scores obtenus pour la qualité globale des textes.

Pour la deuxième question de recherche, puisque toutes les données étaient de type catégoriel, les fréquences ont été calculées. De plus, une analyse de covariance (ANCOVA) a été effectuée afin de déterminer s'il y avait une interaction entre les sentiments déclarés par les participantes et les scores qu'elles ont obtenus au niveau de la qualité globale des textes. Il importe de préciser ici que pour l'ANCOVA, tous les scores obtenus pour la qualité globale des textes ont été mis en relation avec les catégories sur les sentiments (positifs, négatifs, positifs et négatifs, transformés), indépendamment de la condition de la tâche.

À noter également que toutes ces analyses statistiques ont été soit suggérées ou validées par une statisticienne du Service de consultation en analyse de données (SCAD) de l'UQAM.

3.7 Considérations éthiques

Dans le but de rendre la méthodologie de la présente recherche conforme aux normes éthiques, plusieurs mesures ont été prises pour s'assurer du respect des droits des participantes et de la confidentialité des informations les concernant.

Premièrement, tel qu'indiqué dans la lettre d'information et de consentement distribué aux parents et participantes, toute participante pouvait à tout moment se retirer du projet sans raison apparente et ceci leur a été rappelé à chaque rencontre. De plus, lors de la présentation du projet, la nature de leur participation a été explicitement définie et il a été clairement précisé que la participation au projet était volontaire et qu'aucune compensation n'y était associée, de même qu'elle n'aurait aucune incidence sur leurs résultats de fin de trimestre.

Enfin, afin de préserver la confidentialité des données recueillies, un code alphanumérique a été attribué à chacune des participantes et à chacune des dyades, après leur formation. Dans le même but, tous les documents papier : les questionnaires biographiques, les questionnaires d'auto-évaluation linguistique et les travaux des participantes ont été conservés sous clé durant toute la durée de l'étude. Tous les documents qui ont été convertis en fichiers Word, les résultats et autres fichiers ont été transposés dans un dossier protégé par un mot de passe. Lors de la diffusion des résultats de la recherche, notamment dans le cadre de ce mémoire, aucune information susceptible de révéler l'identité des participantes n'a été et ne sera dévoilée.

3.8 Résumé de la méthodologie

Dans ce chapitre, les outils méthodologiques qui ont servi à la collecte de données ainsi que l'approche retenue pour les analyser ont été décrits. Précisément, en vue de

déterminer les effets d'une C_{sansCL} et d'une C_{avecCL} sur la qualité de la production écrite, les textes co-construits par des apprenantes créolophones de FL2 ont été analysés statistiquement selon 14 mesures de l'écrit. Aussi, les analyses statistiques descriptives et inférentielles ont été faites afin de rendre compte de la significativité des différences observées dans les scores. Quant à la deuxième question de recherche, visant à explorer les émotions expérimentées par les apprenantes à l'issue de l'utilisation de leur L1 et de leur L2 pendant deux tâches collaboratives, l'analyse détaillée des données a donné lieu à l'élaboration de différents thèmes et catégories, dont les fréquences d'apparition ont été calculées. En ce qui concerne le lien entre les émotions et la performance écrite des participantes, une analyse de la covariance a été effectuée. Les résultats de ces analyses statistiques seront rapportés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, les résultats des analyses des données collectées lors de la recherche seront présentés, en vue de répondre aux deux questions de recherche suivantes :

1. Quels sont les effets d'une condition sans contrainte linguistique et d'une condition imposant l'utilisation de la L2 lors de l'interaction sur la fluidité, la précision, la complexité et la qualité globale des textes co-construits par des apprenantes créolophones de FL2 ?
2. Quelles sont les émotions expérimentées par des apprenantes créolophones à l'issue de l'utilisation contrainte de la langue cible et de l'utilisation des langues de leur choix pendant deux tâches collaboratives en FL2 et existe-t-il une relation entre ces émotions et leur performance à l'écrit ?

Dans un premier temps, il sera question des résultats de l'analyse des interactions (4.1). Puis, les données ayant trait à la fluidité, à la complexité et à la précision des textes co-construits par les apprenantes dans les deux conditions seront présentées (4.2). Ensuite, les résultats portant sur la qualité globale des textes seront rapportés (4.3), avant ceux du questionnaire sur l'expérience émotionnelle (4.4), présentés selon l'ordre des items du questionnaire. Finalement, les résultats de l'analyse de la covariance seront abordés

dans la section suivante (4.5) et une synthèse de tous les éléments précédemment rapportés sera proposée en guise de conclusion de ce chapitre (4.6).

4.1 Langues d'interaction utilisées dans les deux conditions

Le Tableau 4.1 présente les statistiques concernant le nombre de tours de parole dans les deux conditions expérimentales.

Tableau 4.1 Tours de parole dans les deux conditions

Condition	Tours de parole <i>n</i> *	M	ET
CsansCL	5077	267,21	101,02
CavecCL	4240	223,16	83,15

* *Nombre total de tours de parole*

Premièrement, il y a eu plus de tours de parole quand les apprenantes n'étaient pas contraintes d'utiliser la L2. En effet, 5077 tours de parole ($M = 267,21$) ont été identifiés dans la CsansCL, contre uniquement 4240 dans la CavecCL ($M = 223,16$). En se basant sur ces statistiques, il semble pertinent d'avancer que les apprenantes ont eu plus d'occasions pour interagir avec leurs pairs quand elles ont eu l'autorisation d'utiliser leur L1 ou toute autre langue de leur choix. Cette liberté au niveau de la langue d'interaction a eu le mérite de les inciter à prendre la parole plus fréquemment. Sous cet angle, une condition n'ayant pas de contrainte linguistique favoriserait les interactions entre pairs et la participation individuelle lors du processus de co-construction du texte.

Par ailleurs, concernant les langues privilégiées dans la CsansCL, les participantes ont utilisé les trois langues qu'elles ont déclaré principalement maîtriser dans leur auto-

évaluation linguistique. Cependant, aucun tour n'a été identifié dans une langue ancestrale. La Figure 4.1 donne un aperçu des langues utilisées dans chaque condition en présentant le pourcentage de tours de parole en CM, en français et en anglais.

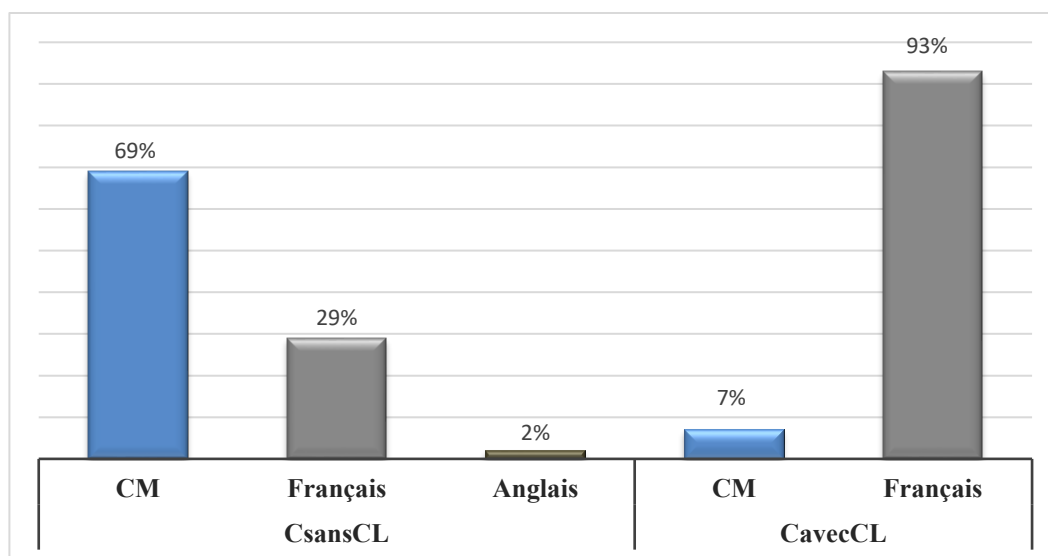


Figure 4.1 Pourcentage de tours de parole en CM, en français et en anglais dans les deux conditions

Le français a effectivement été utilisé à hauteur de 93 % des tours de parole ($M = 206,84$; $ET = 85,31$) dans la CavecCL, ce qui en fait la langue dominante de l'interaction. Concernant la CsansCL, 69 % des tours étaient en CM ($M = 183,32$; $ET = 82,25$), 29 % en français ($M = 77,53$; $ET = 71,30$) et 2 % en anglais ($M = 6,37$; $ET = 10,94$).

4.2 Fluidité, complexité et précision des textes collaboratifs

Les 18 dyades et la triade ont rédigé 19 textes comptant 7378 mots dans la CsansCL et 19 autres, totalisant 6752 mots dans la CavecCL, comme illustré dans le Tableau 4.2, qui figure à la page suivante.

Tableau 4.2 Textes collaboratifs

Condition	<i>n</i>*	M	ET	Total de mots
CsansCL	19	388,32	87,47	7378
CavecCL	19	355,37	114,54	6752

* *Nombre de textes collaboratifs*

Pour rappel, les données des mesures de fluidité, de complexité et de précision étant normalement distribuées, un test *t* pour échantillons appariés a été effectué. Le Tableau 4.3 présente résultats de ces analyses.

Tableau 4.3 Statistiques pour les mesures de fluidité et de complexité des textes

Mesures	CsansCL		CavecCL		Sig.
	M	ET	M	ET	<i>p</i> *
Fluidité					
Total de mots	388,32	87,47	355,37	114,54	0,202
Complexité lexicale					
TTR (Moy. par 50 mots)	0,76	0,25	0,77	0,29	0,757
Complexité syntaxique					
Long. moy. des propositions	7,46	1,48	7,05	0,89	0,391
Long. moy. des T-Unités	18,62	3,76	16,49	2,99	0,021*
Propositions par T-Unité (<i>n</i>)	2,86	0,39	2,64	0,34	0,033*

* Différence significative ($p < 0,05$).

Comme présenté dans le Tableau 4.3, aucune différence significative n'a été observée entre les deux conditions pour ce qui est de la fluidité des textes ($t(18) = 1,325$; $p = 0,202$), même si la tendance converge vers des textes plus longs dans la CsansCL ($M = 388,32$; $ET = 87,47$) que dans la CavecCL ($M = 355,37$; $ET = 114,54$). Parallèlement, sur le plan lexical, les textes rédigés dans les deux conditions étaient quasi identiques

avec une moyenne de 0,76 (ET = 0,25) pour les textes de la CsansCL et une moyenne de 0,77 (ET = 0,29) pour ceux de la CavecCL. Cela étant, les différences observées dans le TTR ne sont pas significatives ($t(18) = -0,314$; $p = 0,757$). Semblablement, aucune différence n'a été révélée au niveau de la longueur moyenne des propositions ($t(18) = 0,880$; $p = 0,391$). En fait, les résultats sont même étonnamment similaires puisque les dyades ont rédigé des propositions d'environ 7 mots autant dans CsansCL ($M = 7,46$; $ET = 1,48$), que dans la CavecCL ($M = 7,05$; $ET = 0,89$). En revanche, les résultats des deux autres mesures de la complexité syntaxique des textes ont été plus concluants. L'analyse comparative a révélé que les dyades ayant eu libre choix quant à la langue d'interaction ont produit des textes plus complexes, dont les T-unités comptaient plus de mots ($M = 18,62$; $ET = 3,76$), que celles des textes qu'elles ont rédigés en utilisant uniquement la L2 ($M = 16,49$; $ET = 2,99$); différences qui se sont avérées significatives ($t(18) = 2,522$; $p = 0,021$). De plus, les T-unités des textes rédigés dans la CsansCL contenaient significativement plus de propositions ($M = 2,86$; $ET = 0,39$; $t(18) = 2,311$; $p = 0,033$), suggérant conséquemment que les textes rédigés dans ladite condition étaient également plus complexes au niveau de la subordination.

Le Tableau 4.4 expose les statistiques du test t pour les mesures de précision grammaticale des textes rédigés dans les deux conditions ($n = 38$).

Tableau 4.4 Statistiques pour les mesures de précision

Mesures	CsansCL		CavecCL		Sig.
	M	ET	M	ET	p
Précision					
Propositions sans erreur/total	0,64	0,14	0,59	0,12	0,201
T-Unités sans erreur/total	0,38	0,2	0,36	0,13	0,698
Erreurs par 100 mots	6,38	3,02	7,98	2,88	0,043*

* Différence significative ($p < 0,05$)

À la lecture du Tableau 4.4, il ressort principalement que moins d'erreurs ont été identifiées dans les textes rédigés dans la *CsansCL*, avec une moyenne de 6,38 fautes par 100 mots ($ET = 3,02$), contre une moyenne de 7,98 fautes ($ET = 2,88$) pour les textes rédigés dans l'autre condition. La différence entre les deux conditions est par ailleurs significative ($t(18) = -2,182$; $p = 0,043$). Par contre, au sujet du ratio de propositions sans erreur, les statistiques démontrent que les participantes ont produit autant de propositions contenant minimalement une erreur en travaillant dans les deux conditions, ce qui explique que les légères différences observées dans les scores ne sont pas significatives ($t(18) = 1,329$; $p = 0,201$). En effet, la moyenne du ratio de propositions sans erreur est de 0,64 ($ET = 0,14$) dans la *CsansCL* et de 0,59 ($ET = 0,12$) dans la *CavecCL*. La même tendance est observée au niveau du ratio des T-unités sans erreur, quasi identique dans les deux conditions, la moyenne obtenue dans la *CsansCL* étant de 0,38 ($ET = 0,2$) et de 0,36 ($ET = 0,13$) dans la *CavecCL*. Comme attendu, ces différences ne se sont pas révélées significatives ($t(18) = 0,394$; $p = 0,698$). Considérant ces résultats, il apparaît que le nombre d'erreurs par 100 mots est une mesure fiable et objective de la précision des textes. Aussi, en évaluant le texte dans sa globalité, il limite les biais à l'égard de la longueur des propositions et des T-unités, et serait donc préférable aux deux autres mesures retenues dans cette étude.

4.3 Qualité globale des textes

Pour rappel, le test non paramétrique de Wilcoxon par rangs signés a été effectué pour les trois mesures de la qualité globale qui n'étaient pas normalement distribuées, soit le contenu, l'organisation des idées et la mécanique. Pour les trois autres mesures, un test t pour échantillons appariés a été réalisé. Les résultats de l'ensemble de ces analyses sont rapportés dans le Tableau 4.5.

Tableau 4.5 Statistiques pour la qualité globale des textes

Construits	Score max.	CsansCL		CavecCL		Sig.
		M	ET	M	ET	<i>p</i>
Score total	100	77,58	7,57	73,05	7,49	0,003*
Contenu	30	24,16	2,75	22,11	3,49	0,002*
Organisation des idées	20	16,47	1,26	15,53	1,43	0,006*
Grammaire	25	17,79	3,05	16,47	2,44	0,014*
Vocabulaire	20	15,68	1,42	15,58	1,57	0,749
Mécanique	5	3,47	0,61	3,37	0,59	0,157

* Différence significative ($p < 0,05$).

Il apparaît premièrement que les dyades ont obtenu de meilleurs scores en étant dans la CsansCL, avec une moyenne de 77, 58/100 (ET = 7, 57), contre une moyenne de 73, 05/100 (ET = 7, 49) lorsqu'elles ont collaboré dans la CavecCL. À noter que cette différence de plus de 4 % est significative ($t(18) = 3,387$; $p = 0,003$). Une tendance similaire a été également observée en ce qui a trait au contenu et à l'organisation des idées, dont les scores obtenus dans la CsansCL (contenu : $M = 24,16$; organisation des idées : $M = 16,47$) ont surpassé ceux obtenus dans la CavecCL (contenu : $M = 22,11$; organisation des idées : $M = 15,53$). La significativité des différences dans les moyennes des scores a été confirmée au moyen du test de Wilcoxon par rangs signés (contenu : $Z = -3,079$; $p = 0,002$; organisation des idées : $Z = -2,738$; $p = 0,006$). Pour ce qui est de la grammaire des textes, les dyades ont fait une utilisation plus précise de la langue quand elles ont travaillé dans la CsansCL, avec un score moyen de 17, 79 sur 25 (ET = 3, 05), alors que le score moyen obtenu dans l'autre condition se chiffre à 16, 47 sur 25 (ET = 2, 44). Cette différence moyenne de plus de 5 % est significative ($t(18) = 2,719$; $p = 0,014$). En revanche, les scores obtenus pour le vocabulaire n'affichent pas de

différence significative ($t(18) = 0,325$; $p = 0,749$), ce qui tombe sous le sens considérant le peu d'écart entre les scores. En effet, alors que les dyades ont obtenu une moyenne de 15,68 sur 20 ($ET = 1,42$) dans la CsansCL, la moyenne obtenue dans l'autre condition est légèrement moindre de 0,10 point ($M = 15,58$; $ET = 1,57$). De même, aucune différence significative n'a été observée au niveau de la mécanique du texte, avec des scores quasi identiques dans les deux conditions (CsansCL : $M = 3,47$; CavecCL : $M = 3,37$; $Z = -1,414$; $p = 0,157$).

Dans le but de déterminer si les différences observées entre les scores pour la qualité globale pouvaient s'expliquer par une autre variable que la condition de la tâche, soit la combinaison des sujets¹⁸, une ANOVA à mesures répétées a été effectuée. Les résultats de l'analyse de la variance indiquent que l'interaction entre la combinaison des sujets et les deux conditions n'est pas significative ($F(1,17) = 3,32$, $p = 0,086$). Ainsi, les différences significatives observées dans les textes sont bien dues à l'effet de condition et non à la combinaison des sujets de rédaction. Le Tableau 4.6 rapporte les statistiques descriptives pour les deux sujets de rédaction.

Tableau 4.6 Statistiques descriptives pour les sujets de rédaction dans les deux conditions

Sujets	CsansCL			CavecCL		
	M	ET	n^*	M	ET	n^*
Pollution	80,30	8,03	10	73,60	8,34	10
Travail et Loisirs	74,56	6,06	9	72,44	6,86	9

* Nombre de dyades

¹⁸ La combinaison fait ici référence à l'ordre dans lequel les dyades ont travaillé sur les sujets.

Il est possible de constater à la lecture du Tableau 4.6 que les 10 dyades ayant travaillé dans la *CsansCL* sur *La Pollution* ont obtenu une moyenne de 80,30 sur 100, alors que les 9 autres qui ont rédigé sur *Travail et Loisirs* ont obtenu une moyenne de 74,56 sur 100. Ces différences ne se sont pas révélées significatives, comme celles observées dans les scores obtenus dans la *CavecCL*. Les conditions sont donc différentes, peu importe l'ordre dans lequel les dyades ont travaillé sur les sujets ($F(1,17) = 12.24, p = 0.003$).

4.4 Résultats du questionnaire sur l'expérience émotionnelle

Dans la première section, les pourcentages de participantes tombant dans chacune des catégories émotionnelles seront présentés (4.4.1). Dans les deuxième (4.4.2), troisième (4.4.3) et quatrième sections (4.3.4), la fréquence des thèmes et catégories qui ont émergé lors de l'analyse des données sera exposée à l'appui de tableaux et figures.

4.4.1 État émotionnel

La Figure 4.2 présente le pourcentage de participantes tombant dans chacune des catégories émotionnelles.

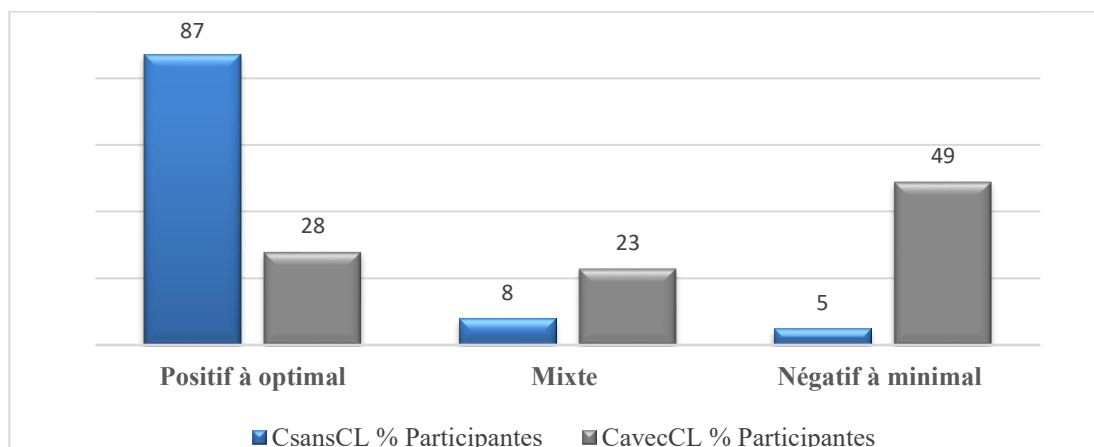


Figure 4.2 Catégories sur l'état émotionnel des participantes

À la lecture de la Figure 4.2, une grande variation est observée entre les deux conditions. Premièrement, si uniquement 28 % des participantes ont déclaré être dans un état positif à optimal en réalisant la tâche dans la CavecCL, la grande majorité de celles qui ont travaillé dans l'autre condition en ont déclaré autant, soit 87 %. En outre, 49 % des participantes travaillant dans la CavecCL ont estimé que leur état émotionnel était négatif à minimal, contre 5 % dans la CsansCL. Finalement, 8 % et 23 % des participantes travaillant respectivement dans la CsansCL et la CavecCL ont expérimenté simultanément des émotions positives et négatives.

4.4.2 Appréciation de la tâche

Les thèmes et catégories reflétant les commentaires des participantes à l'égard de la tâche sont présentés dans le Tableau 4.7 ci-dessous, ainsi que les fréquences absolues et relatives correspondantes. À noter que les pourcentages ont été calculés en fonction du nombre total d'unités de sens.

Tableau 4.7 Thèmes et catégories : commentaires sur la tâche

Thèmes	Catégories	CsansCL (98) *		CavecCL (85) *	
		Fr. abs.	Fr. rel.	Fr. abs.	Fr. rel.
Appréciation de la tâche	Spécifiée	15	15%	47	55%
	Générale	27	28%	5	6%
Degré de complexité de la tâche	Plan cognitif	14	14%	15	18%
	Plan interactionnel	16	16%	13	15%
	Plan émotionnel	26	27%	5	6%

* Nombre d'unités de sens

À première vue, les participantes ont soit exprimé une appréciation générale à l'égard de la tâche ou ont indiqué les différents aspects qu'elles ont appréciés. Concrètement, lorsque l'appréciation était spécifiée, les commentaires des participantes portaient précisément sur l'utilité, les avantages et gains de la tâche et ces derniers ont été plus nombreux dans la CavecCL (55 % des unités) que dans la CsansCL (15 % des unités). À l'inverse, les commentaires généraux étaient plus nombreux dans la condition laissant libre choix quant à la langue d'interaction (CsansCL : 28 %; CavecCL : 6 %). Concernant le degré de complexité de la tâche, les participantes contraintes d'utiliser la L2 ont notamment souligné que la tâche leur a semblé complexe sur le plan cognitif (18 %), interactionnel (15 %) et émotionnel (6 %). Par contre, lorsqu'elles ont travaillé dans la CsansCL, plusieurs participantes ont affirmé le contraire en déclarant que la tâche leur a semblé moins complexe et plus facile sur le plan cognitif (14 %), interactionnel (16 %) et émotionnel (27 %). Le Tableau 4.8 présente quelques exemples transcrits tels quels illustrant les catégories identifiées dans les commentaires sur la tâche.

Tableau 4.8 Exemples de commentaires sur la tâche

Thèmes	Exemples
Appréciation de la tâche	A1 : <i>La tâche était très utile pour apprendre à nous connaître nous même, nos capacité à parler le français et a développer mes idées en français, a communiquer en utilisant que le français m'a montré que je fais souvent des fautes.</i> (CavecCL)
	R1 : <i>Très intéressant, amusant et éducatif.</i> (CsansCL)
Degré de complexité de la tâche	F2 : <i>However, the fact that we used only French, it was quite difficult to brainstorm the ideas, as the ideas were coming quickly in creole and English than in French itself.</i> (CavecCL) I2 : <i>La langue maternelle c'est le plus important pour discuter quand on doit écrire dans une autre langue ça débloque le cerveau.</i> (CsansCL)

	D2 : <i>J'étais limité, je ne pouvait pas parler. (CavecCL)</i>
	C1 : <i>J'ai adorée car j'avais pas de barrières je pouvais bien parler et j'étais contente. (CsansCL)</i>
	J2 : <i>C'est intéressant, mais je ne me sentai pas libre j'avais l'impression d'être emprisonnée dans le français. (CavecCL)</i>

4.4.3 Sentiments en réalisant la tâche

La Figure 4.3 présente le pourcentage de participantes ayant déclaré chacune des catégories de sentiments dans les deux conditions. À noter que dans cette section, les termes émotions et sentiments seront utilisés de manière interchangeable, puisqu'il s'agit ici de sentiments déclarés, traduisant les émotions expérimentées au cours des tâches (voir section 2.4.1).

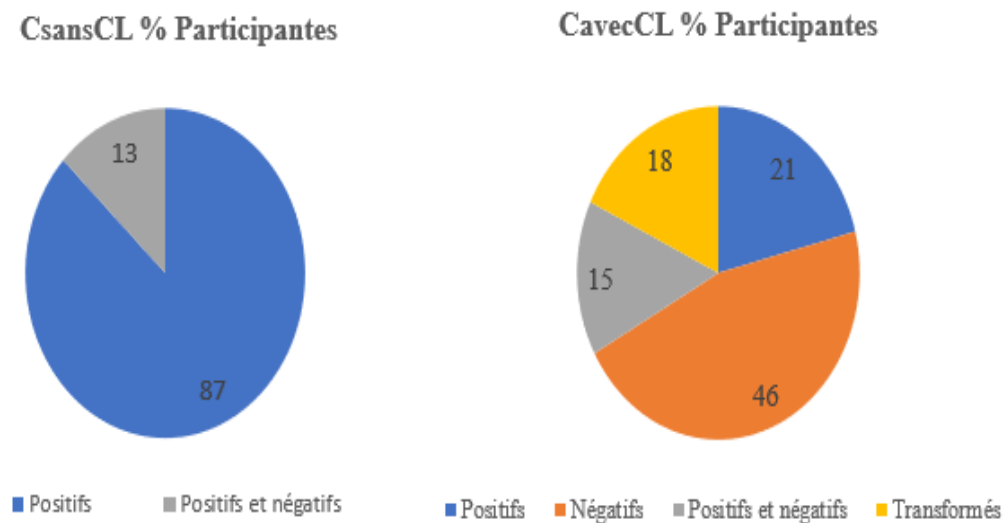


Figure 4.3 Sentiments déclarés dans la CsansCL et la CavecCL

Comme illustré dans la Figure 4.3, la tendance est plus nette dans la CsansCL. En effet, la majorité des participantes a déclaré des sentiments exclusivement positifs (87 %) en faisant la tâche dans cette condition alors que le reste a fait part de sentiments positifs et négatifs (13 %). Des sentiments exclusivement négatifs ou transformés n'ont pas été identifiés dans cette condition. En revanche, les sentiments étaient plus mitigés lorsque les participantes étaient contraintes d'utiliser uniquement la L2. Si 46 % d'entre elles ont déclaré des émotions exclusivement négatives, uniquement 21 % ont qualifié leurs émotions de positives. Dans la même foulée, 15 % des participantes ont fait l'expérience simultanée d'émotions positives et négatives alors que 18 % ont fait part de sentiments transformés dans la CavecCL.

Afin d'avoir un meilleur aperçu de la nature des sentiments déclarés par les participantes dans les deux conditions, le Tableau 4.9 présente les catégories associées à chaque type de sentiment et les fréquences absolues et relatives qui s'y rattachent.

Tableau 4.9 Thèmes et catégories : sentiments déclarés dans les deux conditions

Sentiments	Catégories	CsansCL (74)*		CavecCL (58)*	
		Fr. abs.	Fr. rel.	Fr. abs.	Fr. rel.
Positifs	Climat sécurisant	39	53%	5	9%
	Joie-plaisir-excitation	18	24%	8	14%
	Réussite-satisfaction	12	16%	-	-
Négatifs	Anxiété communicative	-	-	28	48%
	Rejet-frustration-irritation		-	5	9%
Positifs et négatifs	Intérêt- irritation- satisfaction- stress	5	7%	6	10%
	Stress-satisfaction / stress- détente				
Transformés		-	-	6	10%

* Nombre d'unités de sens

À la lumière des résultats présentés dans le Tableau 4.9, il apparaît que la CsansCL converge vers un climat d'apprentissage sécurisant à hauteur de 53 % des unités de sens, alors qu'uniquement 9 % des unités en font mention dans la CavecCL. En outre, les sentiments de joie ont été plus fréquents dans la CsansCL avec 24 % des unités, contre 14 % des unités dans l'autre condition. À noter que les participantes ont fait part de sentiments d'accomplissement (sentiment de réussite, satisfaction) uniquement dans la CsansCL, à hauteur de 16 % des unités de sens. Le Tableau 4.10 propose des extraits illustrant les sentiments positifs déclarés par les participantes.

Tableau 4.10 Extraits : sentiments positifs

Sentiments	Extraits
Positifs	<i>G2 : I was very comfortable with my partner, there was no restrictions of language and we could share our opinions more openly. It was fun and exciting. This have boasted my confidence and this have helped me in sharing my ideas and I have grasped more knowledge about the topic. (CsansCL)</i>
	<i>A1 : J'étais détendu, confiante, excitée et très joyeuse, comparé a l'exercice en français je n'avais pas se nœud a l'estomac ni comme un poids dans la gorge. (CsansCL)</i>

Pour ce qui est des sentiments exclusivement négatifs, s'ils étaient absents de la CsansCL, ils ont compté pour plus de la moitié des unités dans l'autre condition. En effet, l'anxiété a été l'émotion dominante dans cette condition (48 %), traduite par de la peur, un sentiment d'inconfort et de tension entre les pairs. En s'y référant, plusieurs participantes ont qualifié la tâche réalisée dans la CavecCL de stressante. Parallèlement aux sentiments provoqués par la tâche dans cette même condition, les sentiments négatifs éprouvés à l'égard des pairs, comme l'irritation ou le sentiment d'être rejeté (9 %) ont été également uniquement mentionnés dans la CavecCL. Le Tableau 4.11

propose des extraits illustrant les propos des participantes concernant les sentiments négatifs.

Tableau 4.11 Extraits : sentiments négatifs

Sentiments	Extraits
Négatifs	E2 : <i>C'était vraiment stressant pour moi, car j'ai pas l'habitude de parler le français. Alors c'était dur pour moi, pour communiquer ou pour m'exprimer.</i> (CavecCL)
	B1 : <i>I was nervous and stressful and sometimes I was on the verge of abandoning the task given also I was slightly irritated with my colleague as there was certain ideas that I wouldn't agree upon.</i> (CavecCL)

En outre, plusieurs participantes ont également rapporté des sentiments positifs et négatifs simultanés dans les deux conditions (CsansCL : 7%; CavecCL : 10 %). En dernier lieu, lorsque les participantes ont rédigé dans la CavecCL, elles ont déclaré avoir ressenti des sentiments négatifs au début de la tâche, qui se sont transformés en des sentiments positifs, au fur et à mesure qu'elles réalisaient la tâche (10 % des unités). Ainsi, le stress a donné lieu à la détente et la timidité a laissé place à la satisfaction. Le Tableau 4.12 propose des extraits illustrant les sentiments mixtes et transformés.

Tableau 4.12 Extraits : sentiments mixtes et transformés

Sentiments	Extraits
Mixtes	G2 : <i>I was a bit stressed as I was scared that I wouldn't be able to communicate in French and that I might make mistakes. But it was totally a new experience and I felt rather excited about the activity.</i> (CavecCL)
Transformés	G1 : <i>C'était un peu stressant, mais tout s'est bien passé avec ma partenaire. Au fur et à mesure de la tâche cela devient plus relaxant et nous avons pu travaillé tout en étant à l'aise.</i> (CavecCL)

4.4.4 Refaire la tâche

La Figure 4.4 présente le pourcentage de répondantes disposées à refaire la tâche dans les deux conditions.

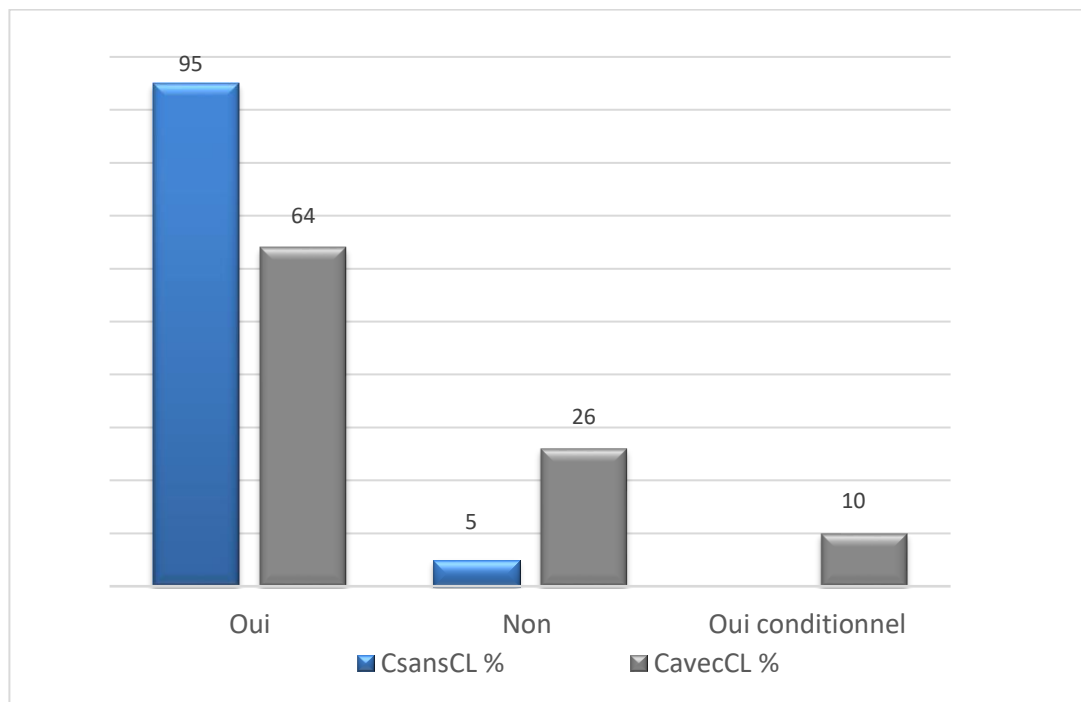


Figure 4.4 Pourcentage de participantes souhaitant refaire la tâche dans les deux conditions

Comme illustré dans la Figure 4.4, les réponses ont été plus catégoriques dans la CsansCL vu que la quasi-totalité des participantes (95%) a répondu favorablement à l'idée de refaire la tâche dans la même condition. En revanche, uniquement 64 % des participantes ont déclaré de même dans la CavecCL. Si 26 % des participantes ayant travaillé dans la CavecCL ont répondu un non catégorique, 10 % ont exprimé leur souhait de refaire la tâche sous certaines conditions, présentées dans le Tableau 4.13, figurant à la page suivante.

Tableau 4.13 Thèmes et catégories : Refaire la tâche

Catégories		CsansCL (60)*		CavecCL (51)*	
		Fr. abs.	Fr. rel.	Fr. abs.	Fr. rel.
Oui	Pratique de la langue	24	40%	22	43%
	Collaboration	17	28%	10	20%
	Dynamique de la tâche	16	27%	4	8%
Non	Difficulté à utiliser le français	-	-	10	20%
	Mauvaise gestion de la tâche	3	5%	1	2%
Oui Cond.	Utilisation d'autres langues/autre partenaire	-	-	4	7%

* *Nombre d'unités de sens*

Il ressort des données qu'elles seraient disposées à refaire la tâche dans la CsansCL pour avoir de nouveau l'occasion de pratiquer les langues qu'elles connaissent, notamment leur L1 (40 % des unités). Dans la CavecCL, la même raison est avancée, sauf que dans ce cas, il s'agit de la pratique de la L2 (43 % des unités). En sus de cela, comme précédemment mentionné dans d'autres parties du questionnaire, les participantes ont également fait part de leur appréciation pour le travail en équipe (CsansCL : 28 % ; CavecCL : 20 %) et la dynamique des deux tâches (CsansCL : 27 %; CavecCL : 8%), ce qui les inciterait à refaire les tâches.

Pour justifier leur choix défavorable, en se référant à la CavecCL, les participantes ont été nombreuses à souligner la difficulté d'utiliser uniquement le français (20 % des unités). D'autres attribuent leur refus catégorique à une mauvaise gestion de la tâche (5 % des unités). Finalement, dans la CavecCL, certaines participantes ont précisé

qu'elles referaient la tâche si elles pouvaient utiliser d'autres langues ou si elles changeaient de partenaire (7 % des unités).

4.5 Résultats de l'ANCOVA

Vu les catégories de sentiments (voir section 4.4.3) et les différences observées entre les deux conditions dans les scores obtenus pour la qualité globale des textes (voir section 4.3), il a paru intéressant d'identifier une possible relation entre ces deux variables. Pour ce faire, des analyses de régression multiniveaux ont été considérées, mais exclues en raison du petit échantillon de la présente étude (Hox *et al.*, 2010). De même, puisque les données ne respectent pas le postulat d'indépendance des variables, requis par l'ANOVA à mesures répétées, cette dernière a également été exclue (Field, 2009). L'ANCOVA a alors été retenue afin de déterminer si les sentiments déclarés par les participantes (positifs, négatifs, positifs et négatifs, transformés) avaient joué un rôle dans les scores obtenus pour la qualité globale.

Il ressort de l'analyse que les différences observées dans les moyennes des scores sont significatives selon les catégories de sentiments ($F(3,56) = 11,921, p < 0,001, \eta^2_p = 0,390$). Suivant ces résultats, des analyses post hoc ont servi à découvrir précisément quelles catégories de sentiments interagissaient significativement avec les scores obtenus pour la qualité globale. Pour les besoins de ces analyses, le seuil de significativité a été ajusté selon la méthode de correction de Bonferroni, pour compenser les comparaisons multiples.

Le Tableau 4.14 rapporte les résultats des analyses post hoc, qui reflètent l'interaction entre les sentiments déclarés par les participantes et les scores obtenus pour la qualité globale des textes qu'elles ont rédigés.

Tableau 4.14 Résultats des analyses post hoc : interaction entre les sentiments déclarés par les participantes et les scores obtenus pour la qualité globale

Catégories de sentiments	Moyenne	p^*
Positifs > négatifs	76,62>70,58	0,000*
Positifs n.s positifs et négatifs	76,62 : 77,82	1
Positifs > transformés	76,62>73,00	0,001*
Positifs et négatifs > négatifs	77,82>70,58	0,043*
Négatifs n.s transformés	70,58 : 73,00	1
Positifs et négatifs n.s transformés	77,82 : 73,00	0,283

* Différence significative $p < 0,05$

Avant tout, quelques explications sont nécessaires afin de comprendre son contenu. En fait, le symbole > sert à démontrer que la moyenne qui le précède est supérieure à celle qui la suit et la valeur p indique la significativité des différences entre les deux moyennes. Ainsi, lorsque le symbole > est utilisé dans l'énoncé des catégories, cela signifie que l'interaction entre les deux catégories est significative. Par contre, l'abréviation *n.s* utilisée entre deux catégories indique que l'interaction est non significative.

Comme présenté dans le Tableau 4.14, les scores obtenus par les participantes ayant déclaré des sentiments positifs ($M = 76,62$; $ET = 7,17$) sont significativement supérieurs à ceux obtenus par les participantes ayant déclaré des sentiments négatifs ($M = 70,58$; $ET = 6,80$; $p = 0,000$) ou transformés ($M = 73,00$; $ET = 9,73$; $p = 0,001$). De même, les participantes qui ont fait part de sentiments positifs et négatifs ($M = 77,82$; $ET = 8,50$; $p = 0,043$) ont également obtenu de meilleurs scores que celles qui ont déclaré des sentiments exclusivement négatifs. À la lumière de ces résultats, il est possible de conclure que les participantes qui ont fait l'expérience d'émotions exclusivement positives et d'émotions mixtes ont obtenu les meilleurs scores,

suggérant conséquemment qu'elles ont rédigé de meilleurs textes que les participantes qui ont fait l'expérience d'émotions exclusivement négatives ou transformées.

4.6 Synthèse des résultats

En conclusion de cette partie, il a été démontré au moyen de tests statistiques qu'une condition n'ayant pas de contrainte linguistique ne résulte pas en des textes collaboratifs plus longs. Par contre, elle donne lieu à la production de textes plus précis grammaticalement et plus complexes, du moins en se basant sur les mesures quantitatives de la qualité de l'écrit retenues dans cette présente étude, à savoir les mesures de fluidité, de précision et de complexité. Au niveau de la qualité globale, les textes collaboratifs rédigés dans la CsansCL sont également meilleurs que ceux rédigés dans l'autre condition, particulièrement au niveau du contenu, de l'organisation des idées et de la grammaire.

Pour ce qui est des émotions expérimentées par les participantes au cours de la réalisation des tâches collaboratives, elles varient d'une condition à l'autre. Toutefois, à en juger par l'auto-évaluation de leur expérience émotionnelle, la CsansCL a été plus source d'émotions positives que la CavecCL; ce qui a été corroboré par les commentaires des participantes sur les deux tâches. De plus, en se basant sur les réponses données pour justifier leur choix de refaire ou non une tâche dans les mêmes conditions, il apparaît de manière générale que la CavecCL a engendré une expérience émotionnelle moins agréable.

En outre, une analyse de covariance (ANCOVA) a démontré que les participantes ayant déclaré des émotions positives et mixtes ont obtenu de meilleurs scores que celles ayant expérimenté des émotions exclusivement négatives ou transformées. Sur la base de ces

résultats, les émotions expérimentées lors de tâches d'écriture collaborative interagiraient avec la qualité des productions écrites.

À la lumière des résultats présentés dans ce chapitre, les différences entre les deux conditions expérimentales de cette étude semblent évidentes, tant sur le plan de la qualité des textes, que sur celui de l'expérience émotionnelle des apprenantes. Ainsi, le chapitre suivant tentera de les interpréter, afin de dégager leur signification, en vue de répondre aux questions de recherche à l'origine de la présente étude.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce chapitre 5 revêtira un caractère comparatif dans le but de mettre en lumière les convergences et les divergences entre les deux conditions de cette étude. Par souci d'ancrer la réflexion sur les résultats dans la recherche contemporaine, ils seront interprétés et discutés en prenant appui sur des études antérieures comparables. Dans cette optique, ce chapitre s'articulera autour de trois parties. Dans la première, il s'agira de répondre aux questions de recherche en faisant ressortir les différences entre la CsansCL et la CavecCL, d'une part au niveau de la qualité des productions écrites et d'autre part, sur le plan de la qualité de l'expérience émotionnelle des apprenantes (5.1). Puis, avant de cheminer vers la dernière partie de ce travail de recherche, qu'est la conclusion, quelques recommandations seront faites tout en abordant parallèlement l'intérêt que constituent les résultats pour la recherche en L2 (5.2).

5.1 Discussion des résultats

Pour rappel, la première question de recherche a été élaborée afin de déterminer les effets de l'utilisation de la L1 et de la L2 pendant l'écriture collaborative sur la qualité des productions écrites et la qualité de l'expérience subjective émotionnelle de 39 apprenantes créolophones placées dans deux conditions expérimentales. Ainsi, lorsque les apprenantes ont pu utiliser les langues de leur choix pendant la tâche collaborative,

elles ont eu recours majoritairement à la L1 et dans l'autre condition, elles ont utilisé le français, comme exigé. De ce fait, les résultats seront discutés sous l'angle de cette utilisation volontaire de la L1 et de l'utilisation contrainte de la L2.

Mais avant, ces résultats concernant l'utilisation du CM en classe pourraient surprendre sachant que c'est une langue qui est à peine tolérée en situation d'apprentissage. Aussi, ils divergent de ceux de l'étude d'Azkarai et Garcia Mayo (2015), dans laquelle les apprenants avaient fait un usage minimal de la L1, mais dans le cas de la présente étude, cette utilisation massive de la L1 pourrait s'expliquer par le contexte. En effet, les apprenantes évoluent dans un contexte où elles utilisent habituellement le français pour parler à leurs enseignants mais pas à leurs camarades de classe. Même si les tâches ont été réalisées en classe, les interactions se sont déroulées dans une atmosphère amicale, ce qui explique que la L1 a été beaucoup utilisée quand l'occasion s'est présentée. Ainsi, même dans les contextes diglossiques, la L1 demeure la langue privilégiée pour l'expression des idées et des sentiments.

5.1.1 Effets sur la fluidité, la précision et la complexité

En premier, l'interaction en L1 n'a eu aucun effet sur la fluidité des textes, ce qui suppose que le fait d'utiliser une autre langue que la langue cible au moment de rédiger collaborativement ne se fait pas au détriment de la longueur des textes. Dans le contexte à l'étude, ce résultat tombe sous le sens sachant que les apprenantes sont entraînées à rédiger des textes d'une longueur limitée à 400 mots, tel que consigné lors des examens du HSC (voir Annexe E). Ainsi, même si aucune consigne ne leur avait été donnée par rapport à la longueur des textes, les participantes ont respecté la limite de mots qui leur est généralement imposée en classe, ce qui laisse penser que la fluidité serait en quelque sorte automatisée dans ce type de contexte. À force de rédiger des textes selon une longueur prédéterminée, il se pourrait que la fluidité soit un réflexe pour les

participantes de cette étude, qui s'imposerait indépendamment des conditions dans lesquelles elles sont amenées à travailler.

Deuxièmement, il a été observé que l'utilisation de la L1 pendant des tâches d'écriture collaborative a eu un effet significatif sur la précision des textes; résultat comparable à ceux de plusieurs études en L2 (Storch et Wigglesworth, 2007; Wigglesworth et Storch, 2009; Dobao, 2012). Ceci corrobore donc les conclusions d'Anton et DiCamilla (1999) sur les retombées positives de l'utilisation de la L1 pendant les tâches collaboratives. Ainsi, comme cela a été vraisemblablement le cas dans cette étude, l'utilisation de la L1 a eu le mérite de soutenir l'étayage entre pairs en offrant aux apprenantes l'opportunité de discuter et de négocier sur les structures grammaticales en L2. En utilisant leur L1, ou plutôt, en n'ayant pas la contrainte d'utiliser une langue qu'elles ne maîtrisent pas suffisamment, il se pourrait que les apprenantes aient discuté plus longuement sur différents points grammaticaux et que grâce à cela, elles aient fini par résoudre les problèmes linguistiques rencontrés. Dans cette optique, la L1 a non seulement facilité l'interaction, mais a aussi été une ressource qui a allégé la surcharge cognitive et a permis conséquemment aux apprenantes d'allouer plus de ressources attentionnelles et cognitives à la réalisation de la tâche, comme démontré dans plusieurs autres études (Swain et Lapkin, 2000; Scott et de la Fuente, 2008). Particulièrement dans cette étude, il se pourrait que le fait d'utiliser la L1 ait été libérateur pour les participantes sur les plans cognitif et interactionnel, ce qui fait d'ailleurs écho aux termes employés par une participante, qui a déclaré que la L1 « débloque le cerveau ». Comme également soulevé dans l'étude d'Alegria de la Colina et Garcia Mayo (2009), il semble approprié d'avancer que ce déblocage cognitif leur a permis de récupérer des formes linguistiques de la mémoire, ce qui pourrait être à l'origine de la précision et de la complexité accrues des textes rédigés dans la C_{sansCL}.

En ce qu'il s'agit justement de la complexité des textes, les résultats sont intéressants dans la mesure où ils diffèrent de ceux de l'étude de Zhang (2018), avec laquelle la présente étude a des similarités méthodologiques. Concrètement, l'auteure a observé que l'utilisation de la L1 a eu pour effet d'inciter les participants de son étude à produire des propositions plus longues, contrairement à l'étude actuelle. Zhang (2018) explique ses résultats en avançant que les trois mesures de complexité retenues opéreraient à différents niveaux de la phrase. Ainsi, selon l'auteure, la longueur des propositions reflèterait la capacité des scripteurs à intégrer des structures au niveau de la phrase et à avoir recours à des procédés visant à compresser l'information, comme la nominalisation. Par contre, la longueur des T-unités et le nombre de propositions par T-unité reflèteraient la capacité des scripteurs à utiliser des structures linguistiques pour élaborer l'information en L2. Suivant cette logique, il est possible de suggérer que l'utilisation de la L1 a permis aux apprenantes de cette présente étude d'utiliser plus de structures syntaxiques pour davantage élaborer le flux d'idées qui a résulté de cette utilisation. Comme mentionné précédemment, travailler dans la CsansCL a permis une utilisation décomplexée de la L1, ce qui a facilité l'accès aux structures en L2; processus qui a agi positivement sur la complexité des textes collaboratifs qu'elles ont rédigés dans cette condition. Un autre point pertinent à soulever c'est que Wigglesworth et Storch (2009) et Dobao (2012) n'ont relevé aucune différence significative concernant la complexité des textes collaboratifs. Or, dans ces études, c'est la L2 qui a été privilégiée dans le cadre de l'interaction. Considérant cela, la langue d'interaction serait alors déterminante dans l'utilisation de structures syntaxiques complexes.

5.1.2 Effets sur la qualité globale

D'abord, il convient de rappeler que des résultats assez mitigés sont observés dans la recherche en L2 au regard de la qualité globale des textes, évaluée selon des rubriques analytiques. Si certaines études ne rapportent aucune différence dans les scores globaux

(McDonough et García Fuentes, 2015; Storch, 2005), d'autres attestent le contraire (Shehadeh, 2011; Sajedi, 2014; Mozaffari, 2017). Par ailleurs, comme l'ont souligné également Ahmadian *et al.* (2015, 2016), l'utilisation de la L1 a amélioré significativement la qualité globale des productions écrites de cette étude et précisément les aspects suivants : le contenu, l'organisation des idées et la grammaire. En fait, une possible explication serait qu'en utilisant la L1, les apprenantes ont été capables de mieux structurer leur pensée, ce qui leur a permis de générer plus d'idées, tout en prenant soin de les organiser de manière cohérente et d'utiliser des structures grammaticales justes pour les exprimer; faits également suggérés par McDonough *et al.* (2016). D'ailleurs, dans leur étude menée auprès d'apprenants espagnols d'ALE, Azkarai et Garcia Mayo (2015) observent, comme dans la présente étude, que les apprenants discutent beaucoup sur la grammaire quand ils effectuent des tâches collaboratives combinant l'oral et l'écrit. En outre, comme soulevé par plusieurs participantes, il est possible aussi que le rapprochement existant entre le CM et le français ait joué en leur faveur en facilitant le traitement de l'information par le biais de la traduction de structures du CM au français. Ainsi, il se pourrait que les connexions faites entre les deux langues aient facilité l'activation des processus cognitifs, ce qui a pour effet d'améliorer plusieurs aspects du texte.

Pour l'absence de différences significatives observées tant au niveau de la complexité lexicale qu'au niveau des scores obtenus pour le vocabulaire, une possible explication serait que ce sont des thèmes qui ont été déjà travaillés en classe et il se pourrait que les participantes aient été suffisamment exposés à de l'input sur les sujets pour avoir de bonnes connaissances lexicales sur les deux thèmes.

Au regard de la mécanique du texte, les scores quasi identiques dans les deux conditions pourraient s'expliquer par le fait que les règles d'orthographe et de ponctuation, une fois maîtrisées, sont généralement appliquées de manière automatique

lors de la rédaction, indépendamment des conditions de la tâche. Aussi, ces résultats reflètent les pratiques qui ont cours dans le contexte particulier dans lequel cette étude a été menée, où l'enseignement du FL2 repose essentiellement sur l'enseignement intensif des conventions de la langue dès les petites classes, au moyen d'exercices structuraux ou de dictées. Après plus de 12 années d'apprentissage du FL2 au primaire et au secondaire, les apprenantes de cette étude ont été en mesure d'appliquer les règles automatisées pour obtenir des scores similaires pour la mécanique du texte, qu'elles aient utilisé la L1 ou la L2 lors de l'interaction.

En définitive, considérant la précision et la complexité accrues des textes rédigés par les apprenantes quand elles ont pu utiliser leur L1, ainsi que les meilleurs scores obtenus pour la qualité globale de ces textes, il est possible d'établir une corrélation positive entre l'utilisation de la L1 lors de l'interaction collaborative et la qualité des productions écrites en L2. Certes, ces résultats vont à l'encontre des conclusions de plusieurs chercheurs, comme Swain et Lapkin (2000), qui ont affirmé qu'une utilisation trop importante de la L1 pourrait être préjudiciable à la qualité de l'écrit en L2. N'empêche, cette variation des résultats s'interpréterait davantage au niveau des différences identifiées entre les deux études. Premièrement, Swain et Lapkin (2000) ont analysé les textes uniquement au niveau du contenu et de la langue et deuxièmement, c'est la tâche jigsaw qui était au cœur de leur étude. De plus, l'utilisation de la langue n'a pas été contrôlée, comme dans la recherche actuelle. Pour conclure, l'utilisation de la L1 pendant l'écriture collaborative a sensiblement amélioré la qualité des productions écrites des apprenantes créolophones qui ont rédigé des textes sur *La Pollution* ou *Travail et Loisirs* dans la CsansCL.

5.1.3 Effets sur la qualité de l'expérience émotionnelle des apprenantes

En cumulant les données de l'autoévaluation émotionnelle des apprenantes et leurs commentaires sur les tâches, il convient d'affirmer que cette recherche fournit une image nette des effets de l'utilisation de la L1 et de l'utilisation contrainte de la L2 sur l'expérience émotionnelle des apprenantes. À première vue, les résultats vont dans le sens des affirmations de Dewaele et MacIntyre (2014), qui postulent que les émotions positives et négatives peuvent surgir simultanément en situation d'apprentissage. Ainsi, le fait d'apprécier une tâche et de ressentir des émotions positives à son égard n'empêche pas de se sentir stressé ou d'être intimidé par les conditions dans lesquelles elle est effectuée.

Concernant le type d'émotions qui ont émergé au cours de la réalisation des deux tâches collaboratives, les résultats sont en ligne avec les études antérieures sur le sujet (Piniel et Albert, 2018; Pishghadam *et al.*, 2016; Aragao, 2011; Mendez Lopez 2011). Premièrement, l'anxiété est l'émotion négative qui a été la plus fréquente et elle a été intimement liée à l'utilisation de la langue cible; utilisation qui a été également associée à la complexité de la tâche, à la crainte de faire des erreurs ou encore à la peur d'être la risée des pairs, comme soulevé dans l'étude de Burden (2004). De plus, comme l'ont également soutenu empiriquement Scott et de la Fuente (2008), l'utilisation exclusive de la L2 a agi comme une barrière à la communication, causant de l'irritation et de l'inconfort chez les participantes, tant sur le plan émotionnel qu'interactionnel. Effectivement, en évoquant le sentiment de ne pouvoir s'exprimer comme elles le souhaitent ou de ne pouvoir communiquer efficacement leurs idées, plusieurs apprenantes ont fait ressortir les effets de la contrainte de la tâche sur leur état émotionnel. Pour reprendre les propos d'une participante, en étant contrainte d'utiliser la L2, elle a eu le sentiment d'être « emprisonnée dans le français », ce qui a inhibé sa volonté de communiquer et son désir de contribuer efficacement à la réalisation de la tâche. D'ailleurs, cette contrainte linguistique a été massivement avancée pour justifier

le choix de ne pas refaire la tâche en utilisant uniquement le français. En se basant sur ces affirmations, le fait de priver les apprenants L2 de leur L1 en situation d'apprentissage serait non productif puisqu'elle s'est révélée être dans cette étude un outil réduisant l'anxiété et rendant les interactions plus fluides.

À l'inverse, les participantes ont été nombreuses à souligner les sentiments de joie, de confort, d'excitation ou encore de satisfaction qu'elles ont expérimentés au moment de rédiger des textes dans la CsansCL. Considérant cela, il apparaît que l'utilisation de la L1 a boosté leur confiance et qu'elle a également contribué à instaurer un climat d'apprentissage émotionnellement sécurisant dans cette étude, ce qui vient appuyer les résultats des recherches sur les perceptions des apprenants L2 à l'égard de l'utilisation de leur L1 (Neokleous, 2017; Schweers, 1999, Rolin-Ianziti et Varshney, 2008). Tout comme dans ces études, la L1 a été perçue comme une ressource émotionnelle, qui a eu le mérite de les mettre à l'aise lors de la réalisation de la tâche. D'ailleurs, en commentant sur le degré de complexité de la tâche dans la CsansCL, plusieurs apprenantes ont associé l'aisance avec laquelle elles l'ont abordée à la liberté et à la joie ressenties en utilisant leur L1, ce qui confirme que la L1 a eu de fortes connotations émotionnelles dans cette étude, comme soulevé dans divers travaux en L2/LE (Pavlenko, 2006; Dewaele, 2006). Dans un contexte où leur L1 est minorée et à peine tolérée lors de l'apprentissage de la langue cible, il est possible que les apprenantes aient transféré toutes les émotions positives ressenties à l'égard de l'acceptation *officielle* de leur L1 en classe, dans la condition de la tâche. Ce transfert de sentiments pour la L1 a fait que la CsansCL a été plus propice à l'émergence d'émotions positives (Dewaele et Nakano, 2013).

Dans le même ordre d'idées, il est intéressant de souligner que dans ce climat émotionnellement sécurisant qui a caractérisé la CsansCL, aucun sentiment exclusivement négatif n'a été déclaré : ni anxiété, ni rejet, ni frustration. Pour Pekrun

(2014), la frustration est un sentiment que les apprenants L2 ressentent généralement lorsqu'ils rencontrent des défis cognitifs. Toutefois, son absence dans la *CsansCL* ne suggère en rien que les participantes de cette étude n'ont pas rencontré de tels défis lors de la réalisation de la tâche, mais il se pourrait qu'elles aient été en mesure de mobiliser toutes les ressources linguistiques de leur répertoire pour mieux les gérer (Armand *et al.*, 2014). Ainsi, la L1 a été tant une ressource émotionnelle que cognitive pour les participantes, ce qui explique qu'elles ont perçu la tâche effectuée dans la *CsansCL* comme étant moins complexe. Ou peut-être qu'il serait plus judicieux de suggérer que ce sont les émotions positives associées à l'utilisation de la L1 qui ont élargi les ressources attentionnelles et cognitives des apprenantes, rendant la tâche plus abordable à leurs yeux; hypothèse plausible considérant la théorie d'expansion et de construction de Fredrickson (2001).

Autre fait marquant : l'utilisation de la L2 a également été à l'origine de sentiments transformés dans cette étude; phénomène déjà soulevé par Mendez Lopez et Cardenas (2014). Certaines apprenantes ont effectivement pu transformer leurs émotions négatives en de l'énergie positive afin de compléter la tâche, même si la L2 leur a été imposée. Ainsi, il convient d'avancer que les émotions négatives ressenties au début ou au cours d'une tâche ne sont pas condamnées à le rester jusqu'à la fin de la tâche. Comme démontré dans cette étude, elles ont été transformées en des émotions positives, suivant la résilience des apprenantes et leur capacité à s'adapter aux changements (Fredrickson et Joiner, 2002). Les tâches communicatives n'étant pas communes dans le contexte à l'étude, il se pourrait que l'intérêt pour la tâche et l'excitation de travailler à deux aient contribué à renforcer cette résilience à l'origine des sentiments transformés déclarés par les participantes dans la *CavecCL*.

5.1.4 Relation entre les sentiments déclarés et la qualité globale

La relation positive établie dans cette étude entre les sentiments positifs déclarés par les participantes et leur performance à l'écrit vient appuyer les conclusions de Simard et Zuniga (2018). Pour rappel, dans cette étude, il est apparu qu'un nombre moins élevé de rétroactions correctives écrites a suscité plus d'émotions positives chez les apprenants à l'égard de leurs textes corrigés. Ces émotions positives ont à leur tour élargi les ressources cognitives des apprenants et ont augmenté leur engagement dans la tâche de révision de texte qui a suivi cet exercice. Au final, les apprenants qui ont déclaré des émotions positives ont révisé leurs textes avec plus de précision que ceux qui ont expérimenté des émotions négatives. En juxtaposant les résultats de l'étude de Simard et Zuniga (2018) et ceux de l'étude actuelle, force est de constater que les émotions positives influencent positivement la performance à l'écrit en L2.

Arrivé au terme de la discussion des résultats, il est possible de dégager certaines implications au regard de l'enseignement et de l'apprentissage de la L2. Ces dernières sont abordées dans la dernière section de ce chapitre.

5.2 Implications et recommandations

En premier lieu, cette recherche apporte un éclairage certain sur l'implémentation de l'écriture collaborative en classe de L2/LE et sur l'utilisation de la L1 en contexte plurilingue. Effectivement, il a été démontré dans cette étude que l'utilisation de la L1 et du répertoire linguistique des apprenants L2 dans un sens plus large, a amélioré la performance écrite en L2, sur les plans socio-cognitif et émotionnel. Cela étant, ces résultats réaffirment l'importance d'utiliser la L1 dans un contexte où les apprenants ont la même langue maternelle. Un phénomène intéressant soulevé dans le contexte étudié est que les participantes ont utilisé majoritairement le CM quand elles ont eu

l'autorisation d'utiliser les langues de leur choix, même si c'est une langue qui est peu valorisée en salle de classe. Ainsi, il se pourrait qu'en dépit du statut du CM au sein de la société mauricienne ou des perceptions à l'égard de la langue, la L1 serait une langue que les apprenants utiliseraient instinctivement au moment de réaliser une tâche en L2 et ainsi, le fait d'utiliser la langue cible ne serait pas un acte naturel. Ce résultat pourrait mener à une révision des pratiques, surtout dans les classes où l'utilisation de la L2 est priorisée lors de la réalisation de tâches collaboratives. Vu que son utilisation contribue à réduire la surcharge cognitive de la tâche, à favoriser les interactions entre pairs et à améliorer l'expérience subjective émotionnelle des apprenants, la L1 a alors bien sa place dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de la L2 (Swain et Lapkin, 2000; Anton et DiCamilla, 1999).

Cependant, comme le soulignent McDonough *et al.* (2016), les enseignants doivent préalablement préciser leurs objectifs pédagogiques avant de se prononcer sur la langue d'interaction à privilégier pendant la collaboration. Ainsi, s'ils souhaitent promouvoir l'utilisation de la langue cible, une contrainte linguistique pourrait être de rigueur. Par contre, si l'objectif est d'encourager les apprenants à participer sans complexe au processus de construction du texte et de créer un climat positif, l'utilisation de la L1 pourrait être permise, voire encouragée. Ceci s'avère pertinent notamment dans les contextes où la L1 est à peine tolérée en situation d'apprentissage, comme dans le contexte créolophone où cette présente étude a été réalisée. Ainsi, particulièrement dans un contexte diglossique comme celui de l'île Maurice, la liberté d'utiliser la L1 ou toute autre langue, pourrait contribuer à valoriser l'ensemble des ressources linguistiques des apprenants et plus largement avoir des effets positifs sur le statut du CM. Dans cet esprit, les implications découlant de cette recherche sont autant pédagogiques que sociales, puisque les résultats présentés incitent à une profonde réflexion quant à la valeur à accorder à la L1, non seulement en classe de L2, mais également hors de la salle de classe.

En outre, les résultats de cette étude soulignent l'importance de cultiver des émotions positives et de limiter la survenue des émotions négatives en salle de classe afin de garantir un climat d'apprentissage positif (Piniel et Albert, 2018; Rahimi et Bigdeli, 2014). Si les apprenants apprennent mieux quand ils sont affectivement enclins à investir leur énergie dans le processus, il convient alors de leur proposer des tâches qui suscitent leur implication émotionnelle (Bolitho *et al.*, 2003). Pour ce faire, les enseignants pourraient développer des stratégies faisant de la classe un cadre attrayant et favorable, où les apprenants se sentiraient en confiance et disposés à relever les défis que constitue l'apprentissage d'une L2 à l'écrit (Saito *et al.*, 2018). De plus, puisque l'utilisation de la L2 est source d'anxiété, il serait pédagogiquement intéressant de démystifier la langue cible, en misant par exemple sur des tâches authentiques visant à travailler la production orale. Ceci pourrait contribuer à désensibiliser les apprenants (MacIntyre et Gregersen, 2012), les libérant progressivement de ce blocage cognitif et émotionnel dont il est souvent question au moment d'utiliser la langue cible devant autrui.

CONCLUSION

À ce stade, il importe de rappeler les objectifs de cette recherche, les questions qui en découlent, les analyses effectuées afin d'y répondre, ainsi que les principaux résultats présentés. Cette recherche s'est proposé d'étudier l'utilisation de la L1 et de la L2 chez des apprenantes créolophones rédigeant collaborativement des textes en FL2, afin de déterminer les effets potentiels de cette utilisation sur la qualité de leurs productions écrites et leur expérience subjective émotionnelle. Pour ce faire, 18 dyades et 1 groupe de 3 apprenantes ont rédigé deux textes argumentatifs dans deux conditions expérimentales : l'une imposant l'utilisation de la L2 et l'autre, laissant libre choix quant aux langues à utiliser pendant l'interaction. Par la suite, les textes collaboratifs rédigés ont été analysés selon leur fluidité, précision et complexité. Une évaluation des textes, suivant une rubrique analytique considérant cinq aspects de l'écrit (contenu, organisation des idées, grammaire, vocabulaire, mécanique), a également été effectuée pour détecter des différences au niveau de la qualité globale des textes. Passé ce cap, 14 mesures quantitatives de la qualité de l'écrit ont fait l'objet d'analyses statistiques descriptives et inférentielles (moyenne, écart-type, test t pour échantillons appariés, test de Wilcoxon par rangs signés, ANOVA à mesures répétées), censées vérifier la significativité des différences observées dans les textes rédigés dans les deux conditions. Pour ce qui est de l'expérience émotionnelle, les apprenantes ont répondu à un questionnaire à l'issue de chaque tâche collaborative, leur demandant de décrire ce qu'elles ressentaient au moment de la réaliser. Des thèmes et catégories ont été identifiés dans les réponses au questionnaire et les fréquences ont été calculées. Afin d'identifier une possible interaction entre les émotions des apprenantes et leur

performance à l'écrit, les sentiments qu'elles ont déclarés en réalisant les deux tâches ont été mis en relation avec les scores obtenus pour la qualité globale dans les deux conditions, et ce, par le biais de l'ANCOVA.

Ainsi, en utilisant leur L1 au moment de rédiger des textes en FL2, des apprenantes créolophones ont produit des textes plus précis grammaticalement et plus complexes que ceux qu'elles ont rédigés lorsqu'elles ont été contraintes d'utiliser leur L2. En sus de cela, ces mêmes textes présentaient une amélioration significative au niveau du contenu, de l'organisation des idées et de la grammaire. Ces résultats confirment alors que l'utilisation de la L1 pendant l'écriture collaborative mène à la production de textes de meilleure qualité. Dans un deuxième temps, il a été conclu que l'expérience émotionnelle des apprenantes était plus positive et agréable lorsqu'elles ont pu utiliser leur L1, ce qui a été positivement corrélé à leur performance à l'écrit. En revanche, l'utilisation de la L2 a été principalement source d'émotions négatives et a été majoritairement associée à de l'anxiété.

Limites et pistes pour des recherches futures

Malgré ces résultats probants, cette recherche comporte certaines limites, observées premièrement au niveau de l'analyse des enregistrements audios. En effet, les enregistrements ont été écoutés et les tours de parole dans chaque langue utilisée lors des interactions ont été identifiés et quantifiés manuellement. Il est probable que la transcription des interactions aurait non seulement permis de déterminer le nombre de mots exacts utilisés dans chaque langue, mais aurait également permis d'identifier la nature des discussions sur la langue. Certes, il a été déduit que la précision et la complexité accrues des textes produits dans la C_{sansCL} résultaient des discussions sur la langue, et ce en se basant sur les études examinant le dialogue collaboratif en L2 et celles analysant les fonctions de l'utilisation de la L1 (Anton et DiCamilla, 1999; Swain

et Lapkin, 2000; Swain et Watanabe, 2012; Alegria de la Colina et Garcia Mayo, 2009; Azkarai et Garcia Mayo, 2015; Payant, 2015). Cependant, la méthode d'analyse des enregistrements ne permet pas d'identifier les aspects précis de la langue qui ont été à l'origine des discussions. Ainsi, il serait intéressant pour de futures recherches d'analyser qualitativement les interactions d'apprenants plurilingues évoluant dans des contextes diglossiques, afin d'identifier les langues utilisées pour discuter des aspects de la tâche. Ceci s'avère pertinent puisqu'une meilleure connaissance de la nature de l'interaction dyadique pourrait aider l'enseignant à mettre en place les conditions gagnantes du travail collaboratif (Storch, 2002).

Deuxièmement, les résultats découlant des analyses des textes sont difficilement généralisables puisqu'ils ne relèvent que d'un type de tâche et d'un niveau de compétence, à savoir le niveau intermédiaire. De même, les participantes ont travaillé sur les mêmes thèmes lors des tâches pratiques et la collecte des données. Il se pourrait que cette répétition du thème ait eu un impact sur les résultats. D'autres recherches s'inscrivant dans la même démarche méthodologique pourraient être menées auprès d'apprenants de niveau débutant ou avancé, ce qui permettrait de découvrir si l'utilisation de la L1 a les mêmes effets sur la qualité de leurs productions écrites et leur expérience émotionnelle. De plus, les progrès technologiques aidant, l'écriture collaborative en ligne est désormais plus accessible grâce à la panoplie de logiciels et plateformes. Il serait alors tout aussi intéressant d'observer les différences dans les deux conditions dans un environnement assisté par ordinateur.

Aussi, pour ce qui a trait aux catégories émotionnelles, il est probable qu'un contre-codage aurait garanti plus d'objectivité. N'empêche, les nombreux exemples et extraits fournis dans les chapitres trois et quatre avaient justement pour but de pallier ce manquement. Finalement, il convient de préciser que les émotions qui ont été présentées dans cette étude reflètent les réponses émotionnelles des participantes à

l'égard de deux tâches collaboratives précises. Posées ainsi, les expériences émotionnelles des apprenantes étaient donc intimement liées à l'utilisation de la L1 et de la L2 dans un contexte d'apprentissage où les deux langues sont perçues différemment, ce qui limite leur généralisation. Considérant les résultats présentés dans cette recherche, d'autres études explorant les émotions d'apprenants utilisant leur L1 dans des contextes diglossiques devraient être menées afin d'étoffer la littérature sur le sujet. Dans cette même logique, de plus amples recherches devraient davantage creuser le phénomène des sentiments transformés, afin d'identifier les facteurs qui incitent les apprenants à transformer les émotions initialement négatives en des émotions positives. Dans la mesure où l'anxiété est l'émotion négative la plus associée à l'apprentissage de la L2, une meilleure compréhension de ce phénomène serait nécessaire à l'instauration d'un climat d'apprentissage plus positif.

Réflexion personnelle

Au terme de ce travail de recherche, un premier constat s'impose. L'apprentissage de la L2 est un défi de taille tant sur le plan cognitif qu'émotionnel. Il est certes vrai que dans la littérature scientifique, l'apprentissage est souvent posé comme un phénomène qui relève exclusivement de la cognition, mais il paraît nécessaire de tenir compte des émotions positives et négatives qu'expérimentent les apprenants en classe, afin de mieux comprendre les processus que sous-tend l'apprentissage d'une L2. De toute évidence, cette compréhension est inhérente à un enseignement efficace des langues (Swain, 2013; Pavelescu et Petric, 2018). Deuxièmement, il convient de préciser que cette étude n'a pas cherché à prouver que l'utilisation de la L1 est plus efficace que celle de la L2 lors de l'apprentissage collaboratif de l'écrit. Elle s'inscrit simplement dans la vague de recherches qui soutiennent que l'enseignement-apprentissage de la L2 doit être adapté au contexte dans lequel se tissent les apprentissages (Armand *et al.*, 2004; Lory et Armand, 2016; Guerin, 2011; Bellonie, 2012). Si ce contexte se prête au

plurilinguisme, alors pourquoi faire l'économie des langues en situation de classe ? Dans un milieu où les apprenants L2 côtoient plusieurs langues, il paraît logique de leur permettre de puiser de leur capital linguistique afin de répondre à leurs besoins d'apprentissage. Ce décroisement linguistique de la situation d'apprentissage ne pourrait être que bénéfique pour les enseignants, comme pour les apprenants, puisqu'il contribuerait à la légitimation de leurs expériences linguistiques antérieures (Lave et Wenger, 1991; Armand, Dagenais et Nicollin, 2008). Or, les questions de langue ne sont pas l'apanage des enseignants. Pour que les propositions didactiques dont il est question dans cette recherche soient implémentées, particulièrement à l'île Maurice, il est important que toutes les parties prenantes de l'éducation (décideurs politiques, concepteurs de programme, enseignants, formateurs, parents) soient elles-mêmes convaincues de la pertinence et de la potentialité d'utiliser la L1 en classe de L2. Voilà décrite, toute la vision de l'enseignement-apprentissage des langues qui a nourri cette présente étude.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE BIOGRAPHIQUE

Nous avons préparé ce questionnaire afin d'en savoir plus sur vous et votre expérience en classe de français. Nous vous assurons de la confidentialité de vos réponses. Merci pour votre participation.

Partie 2 : Nous souhaitons d'abord vous connaître grâce aux questions suivantes.

1. Nom :
2. Âge :
3. Langues :
 - a. Votre langue maternelle :
 - b. Votre langue seconde :
 - c. Quelles sont les autres langues que vous parlez et maîtrisez :
.....
4. Années d'apprentissage du français :
 - a. Primaire : années
 - b. Secondaire : années

Partie 2 : Nous souhaitons maintenant apprendre un peu plus sur votre expérience du travail d'équipe en classe.

5. Avant cette classe, avez-vous déjà rédigé un texte commun à deux ou en groupe ?

a. Oui

b. Non

Si vous avez répondu OUI à la question 5, veuillez répondre aux questions suivantes. Sinon, passez directement à la question 6.

Si oui, dans quelles langues étaient rédigés les textes ?

a. Français

b. Anglais

c. Autre (Précisez SVP)

Si oui, quelle(s) langue(s) avez-vous utilisée(s) pour interagir avec vos pairs (camarades de classe) lors de la rédaction à deux ou en groupe ?

Vous pouvez cocher plus d'une réponse.

a. Créole

b. Français

c. Anglais

d. Autre (précisez SVP)

Partie 3 : Nous souhaitons finalement en savoir un peu plus sur les langues que vous utilisez habituellement en classe de français.

6. Quelle langue utilisez-vous habituellement pour communiquer avec vos camarades en classe de français ?

a. Anglais

b. Français

c. Créole

d. Autre (précisez SVP)

7. Quelle langue utilisez-vous habituellement pour communiquer avec votre enseignant(e) en classe de français? (*Pour lui poser des questions, lui répondre, demander des éclaircissements, donner votre opinion, exprimer une idée...*)

- a. Créole
- b. Anglais
- c. Français
- d. Autre (Précisez SVP)

8. Quelle (s) langue(s) utilisez-vous le plus souvent en classe de français ?

.....

9. Que pensez-vous de votre langue maternelle? Croyez-vous que ce soit une langue qui peut vous être utile en classe de français ?

.....

.....

.....

10. Que pensez-vous du français ?

.....

.....

.....

ANNEXE B

QUESTIONNAIRE D'AUTO-ÉVALUATION LINGUISTIQUE

Ce que je suis capable de faire dans ma langue seconde/ étrangère										
	Ce que je peux ou sais faire	En français			En anglais			Autre Précisez		
		*	**	***	*	**	***	*	**	***
PARLER PRENDRE PART À UNE CONVERSATION	1 Je peux prendre la parole, communiquer et prendre part à une conversation de façon naturelle.									
	2 Je peux parler avec aisance et en détail sur des sujets variés (études, loisirs, société...).									
	3 Je peux avoir une interaction régulière avec un locuteur natif.									
	4 Je peux justifier et défendre mon point de vue dans une conversation.									
	5 Je sais réagir aux interventions des autres en présentant clairement mon opinion, en évaluant des propositions et en avançant des hypothèses.									
	6 Je peux participer activement à des conversations à caractère pratique, social ou formel.									
ÉCRIRE	1 Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets (résumés, comptes rendus, rapports).									
	2 Je peux justifier mon opinion dans un texte et expliquer les avantages et inconvénients de différentes possibilités.									
	3 Je sais écrire des textes basés sur plusieurs sources d'information.									
	4 Je peux structurer ce que j'écris et montrer mon point de vue clairement.									
	5 Je peux écrire un texte fluide et nuancé sur divers sujets et des expériences réelles ou imaginaires.									
	6 Je peux exprimer ma prise de position en faveur ou contre un argument comme par exemple dans un texte argumentatif.									

* J'ai besoin de beaucoup d'aide ** J'ai besoin d'un peu d'aide *** Je peux le faire seul

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE SUR L'EXPÉRIENCE ÉMOTIONNELLE

Participant _____ **Condition de la tâche** _____

1. Votre état d'esprit

Ce questionnaire vise à recueillir vos impressions et émotions à l'issue de l'activité à laquelle vous venez de prendre part. Vos réponses sont anonymes.

Décrivez votre humeur et vos états physiques pendant que vous accomplissiez la tâche. Encerclez une case sur chaque ligne.

	Très	Plutôt	Un peu	neutre	Un peu	Plutôt	Très	
hostile	+++	++	+	=	+	++	+++	amical*
alerte	+++	++	+	=	+	++	+++	somnolent
heureux	+++	++	+	=	+	++	+++	triste
tendu	+++	++	+	=	+	++	+++	détendu
méfiant	+++	++	+	=	+	++	+++	confiant
irritable	+++	++	+	=	+	++	+++	de bonne humeur
fort	+++	++	+	=	+	++	+++	faible
actif	+++	++	+	=	+	++	+++	passif
seul	+++	++	+	=	+	++	+++	sociable
créatif	+++	++	+	=	+	++	+++	terne

irrité	+++	++	+	=	+	++	+++	satisfait
libre	+++	++	+	=	+	++	+++	contraint
stimulé	+++	++	+	=	+	++	+++	ennuyé

***Notez que la forme masculine des adjectifs est employée pour faciliter la lecture des tableaux.**

2. Votre avis sur la tâche

Merci de nous faire part de vos **commentaires sur la tâche** (ce que vous en avez pensé, vos réflexions, vos suggestions...)

Merci de nous faire part de vos **sentiments en réalisant la tâche**

Est-ce que vous seriez disposé à **refaire ce type de tâche** ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

ANNEXE D

CONSIGNES DES TÂCHES COLLABORATIVES

Écrivez une rédaction sur le sujet suivant en collaboration avec un camarade de classe.

Le niveau de pollution dans le monde ayant atteint des records, certains avancent qu'il est trop tard pour sauver notre planète de ce fléau. Cependant, d'autres estiment que les choses peuvent encore changer. Qu'en pensez-vous? Exprimez votre avis sur le sujet en prenant soin d'appuyer vos arguments avec des exemples pertinents.

Important

- Assurez-vous d'avoir mis votre dictaphone en marche et de dire vos noms clairement.
- Parlez fort pour que vos interactions soient bien enregistrées.
- Écrivez votre condition de tâche en haut de votre feuille (Contrainte ou Libre).
- Il est important de respecter votre condition. Vous devez utiliser uniquement le français si vous êtes dans le groupe ayant des contraintes. Vous pouvez utiliser la langue ou les langues de votre choix si vous êtes dans le groupe n'ayant pas de contraintes.
- Écrivez vos deux noms sur votre feuille.

Écrivez une rédaction sur le sujet suivant en collaboration avec un camarade de classe.

Notre société attache beaucoup trop d'importance au travail et pas assez aux loisirs. Partagez-vous ce point de vue ? Exprimez votre avis sur le sujet en prenant soin d'appuyer vos arguments avec des exemples pertinents.

Important

- Assurez-vous d'avoir mis votre dictaphone en marche et de dire vos noms clairement.
- Parlez fort pour que vos interactions soient bien enregistrées.
- Écrivez votre condition de tâche en haut de votre feuille (Contrainte ou Libre).
- Il est important de respecter votre condition. Vous devez utiliser uniquement le français si vous êtes dans le groupe ayant des contraintes. Vous pouvez utiliser la langue ou les langues de votre choix si vous êtes dans le groupe n'ayant pas de contraintes.
- Écrivez vos deux noms sur votre feuille.

ANNEXE E

THÉMATIQUES PRESCRITES POUR L'ANNÉE 2019 – SYLLABUS CAMBRIDGE INTERNATIONAL

4.3 Component 3: Essay

1 hour 30 minutes, 40 marks

A list of five topics, selected from the topic areas in Section 5, is published below for each year of examination. The list changes every year. A question will be set on each of the five topics corresponding to the year of examination; candidates choose **one** question and write an essay in the target language of 250–400 words. Of the 40 marks available, 24 are for the Quality of the Language and 16 for the Content (see Section 8, Mark Schemes).

Set topics for examination in 2019

- 1 Human relationships
- 2 Law and order
- 3 Work and leisure
- 4 War and peace
- 5 Pollution

ANNEXE F

GRILLE D'ÉCOUTE DES ENREGISTREMENTS AUDIO

Dyade : Condition : Sujet : Durée de l'enregistrement :

CM exclusif/prédominant	Français exclusif/prédominant	Anglais exclusif/prédominant	Commentaires
Total	Total	Total	

ANNEXE G

CODE D'IDENTIFICATION DES ERREURS

Adapté de l'étude de Zhang (2018)

1. Do not count errors of lexical choice (travailleurs pour employés). Count errors in word choice only when the chosen word/expression distorts meaning.
2. Calques. A calque is coded as an error (pour pouvoir afforder nos loisirs).
3. Do not count spelling errors of any type, punctuation errors.
4. Count once same repeated errors (une environnement, il est trop tard de sauver notre planète).
5. Tense/aspect/mood or verb formation errors are counted as one error.
6. Tense/aspect are coded according to preceding discourse rather than looking at a sentence in isolation; do not count consequential errors (toutes les êtres vivantes une phénomène plus menaçante).
7. Article errors. An omitted article is coded as an error.
8. Omitted words are counted as one error (beaucoup de gens éprouvent à de se surpasser).
9. An omitted plural maker is coded as an error.
10. An erroneous expression containing more than one word is still counted as one error.

ANNEXE H

RUBRIQUE ANALYTIQUE POUR LA QUALITÉ GLOBALE

Dyade

Condition :

Thème :

Critères	Échelle	Descriptif	Note
Contenu	27-30	Excellent to very good : knowledgeable; substantive, thorough development of thesis; relevant to topic assigned	
	22-26	Good to average : some knowledge of subject; adequate range; limited thematic development; mostly relevant to topic, but lacks detail	
	17-21	Fair to poor : limited knowledge of subject; minimal substance; poor thematic development	
	13-16	Very poor : shows little or no knowledge of subject; inadequate quantity; not relevant, or not enough to rate	
Organisation	18-20	Excellent to very good : fluent expression; clear statement of ideas; solid support; clear organization; logical and cohesive sequencing	
	14-17	Good to average : adequate fluency; main ideas clear but loosely organized; supporting material limited; sequencing logical but incomplete	
	10-13	Fair to poor : low fluency; ideas not well connected; logical sequencing and development lacking	
	7-9	Very poor : ideas not communicated; organization lacking, or not enough to rate	
Grammaire	22-25	Excellent to very good : accurate use of relatively complex structures; few errors in agreement,	

		number, tense, word order, articles, pronouns, prepositions	
	18-21	Good to average : simple constructions used effectively; some problems in use of complex constructions; errors in agreement, number, tense, word order, articles, pronouns, prepositions	
	11-17	Fair to poor : significant defects in use of complex constructions; frequent errors in agreement, number, tense, negation, word order, articles, pronouns, prepositions; fragments and deletions; lack of accuracy interferes with meaning	
	5-10	Very poor : no mastery of simple sentence construction; text dominated by errors; does not communicate, or not enough to rate	
Vocabulaire	18-20	Excellent to very good : complex range; accurate word/idiom choice; mastery of word forms; appropriate register	
	14-17	Good to average : adequate range; errors of word/idiom choice; effective transmission of meaning	
	10-13	Fair to poor : limited range; frequent word/idiom errors; inappropriate choice, usage; meaning not effectively communicated	
	7-9	Very poor : translation-based errors; little knowledge of target language vocabulary, or not enough to rate	
Mécanique	5	Excellent to very good : masters conventions of spelling, punctuation, capitalization, paragraph indentation, etc	
	4	Good to average : occasional errors in spelling, punctuation, capitalization, paragraph indentation, etc., which do not interfere with meaning	
	3	Fair to poor : frequent spelling, punctuation, capitalization, paragraphing errors; meaning disrupted by formal problems	

	2	Very poor : no mastery of conventions due to frequency of mechanical errors, or not enough to rate	
Total			

APPENDICE A

TEXTES DE LA DYADE G

CavecCL – La pollution

Cela fait des années que la lutte contre la pollution existe. On a pas eu jusqu'à présent une solution pertinente pour mettre fin à la pollution. Certains ont déjà condamnés la planète. Cependant d'autres estiment que la terre a encore une chance d'être sauvée.

Notre mode de vie qui est lié à l'urbanisation a eu un grand impact sur le niveau de pollution dans le monde. La modernisation a fait qu'il est devenue plus facile aux hommes de polluer. En effet, l'une des causes les plus communes sont les gaz nocifs produites par les véhicules qui ne cesse d'augmenter dans beaucoup de pays. Une étude de l'OMS a prouvé que 80 % des villes du monde ont un taux de pollution de l'air alarmant. De ce fait la couche d'ozone se détruit de plus en plus cause un réchauffement planétaire important. Ainsi nous faisons face à des effets irréversible comme les glaciers qui fondent. Le problème cité n'est qu'une partie de la pollution et il est vrai que le cas paraît désastreux mais certaines voient des changements possibles.

Nous avons vu des progrès considérables prendre vie durant ces dernières années. Le projet du développement durables mis en place par les écologistes a ammené les changements voulus pour lutter contre la pollution. La population a été sensibilisé sur

le sujet par des campagnes et organisations tel que le « Extinction Rebellion Movement ». Ainsi, les gens ont adopté la main verte.

240 mots

CsansCL- Travail et Loisirs

Le travail a accompagné l'homme durant des siècles. Certains constatent que le travail est vital pour la survie de l'homme. Face à ce constat la société attache beaucoup d'importance au travail. La société dirige les jeunes vers l'idée que ce n'est que le travail qui est le plus important. Ainsi, les loisirs sont négligés et ceci à l'avantage des travailleurs.

Le coût de la vie est devenue de plus en plus cher et donc la société fait une fixation sur le travail. Vue que le marché du travail est devenue compétitif et grimper l'échelle sociale est devenue difficile. Alors plusieurs se concentrent sur leur vie de travail et voire même se « tuer au travail ». Pour ces gens leur réussite se trouve dans le travail et c'est pour cela qu'ils y consacrent tout leurs temps et de ce fait négligent les loisirs. C'est pourquoi de nos jours les relations humaines sont affectés parce-que le travail aliène les travailleurs à la société et sa famille.

Les loisirs brisent la monotonie. Il apporte à la vie quotidienne relaxation et bien-être au niveau du corp et de l'esprit contrairement au travail qui apporte une vie plus tendue. Tandis que le travail distance les gens, les loisirs unissent les peuples. À travers un loisir un individu peut interagir avec plus de personnes et donc ce créer des relations qui lui permet de se socialiser. Le loisir peut aider l'individu même dans sa vie personel

en lui permettant de se retrouver et de reposer son mentale c'est-à-dire travailler sur lui même.

Cependant on ne peut avoir de loisir sans travail car c'est le travail qui donne de la valeur aux loisirs. Après une longue journée de travail c'est la que nous trouverons du plaisir à notre loisir. C'est-à-dire le loisir apporte le juste milieu dans notre vie. Par exemple retourner au travail après un séjour à l'hôtel fait du bien et apporte une productivité efficace aux travailleurs. Ainsi le travailleur sera plus apte à travailler plus calmement en sachant qu'il a une échappatoire grâce à son loisir.

Pour conclure, nous pouvons comprendre que le loisir est tout aussi important que le travail. Seul le travail ne pourra combler la vie d'une personne. Même la société serait ennuyante sans les loisirs.

375 mots

APPENDICE B

TEXTES DE LA DYADE E

CavecCL- Travail et Loisirs

Le travail sera toujours plus important pour l'homme que le loisir. On sera toujours d'avantage l'homme de son travail que l'homme de son loisirs- Jean Marie Domenach. Dans cette monde matérialiste tous le monde pense à faire de l'argent alors il ne donne pas assez d'importance au loisirs. Néanmoins, les loisirs sont également important pour l'homme.

Premièrement, le taux des personnes qui travaillent sont plus que de ceux qui font des loisirs. En turquie, 84 % des personnes travaillent et 52 % font des loisirs. Cette statistique nous montre que les personnes aiment plus travailler que de détendre. Il est cité par Amadou Koré- « Que sont les loisirs dans une vie où le travail même est une détente? Beaucoup des gens parce-que le travail est une nécessité pour l'homme. Sa leur permet de survivre et d'assurer leur confort.

Par contre, les loisirs dont également important dans la vie de l'homme. C'est un moyen de mettre notre esprit sur pause, nous détendre et rompre la monotonie au quotidien. Tous le monde doivent avoir quelque temps pour loisir. Loisir à beaucoup d'avantage sur la vie d'un individu. Sa le permet d'avoir une vie plus agréable et moins monotone.

Ça aide aussi à socialiser et combattre la solitude. Le but du travail est de gagner des loisirs- Aristotle. Mais les gens n'arrivent pas comprendre que les loisirs sont important aussi.

Pour conclure, c'est vrai que les gens attache beaucoup trop d'importance au travail mais ils ne doivent pas oubliés que les deux marche ensemble. Si on travaille, on doit aussi avoir le temps pour loisirs.

259 mots

CsansCL- La pollution

Il n'est jamais trop tard pour lutter contre la pollution. Il y a des gens qui pense qu'il est trop tard pour sauver notre planète de ce fléau par contre il y a des gens qui y crois encore. Personnellement, nous pensons qu'on peut toujours sauver notre planète terre.

La pollution de l'air est une phenomène plus menaçante comparer aux autres pollution. Nous avons beaucoup des causes de pollution de l'air. Par exemple, des fumés toxiques qui vient des usines ou même des vehicules. Il y a aussi des gens qui font brûler leur déchets en plein air. Alors ça a une consequences grave sur notre santé. On peut avoir des problèmes de respiratoire ou même des maladies de la peau. Pour combattre cette type de pollution, les autorités doivent installés des filtres dans les cheminés des usines qui aidera l'air d'être filtré avant de les relâcher. Deuxièmement, encourager les gens de servir des vehicules électroniques. Ce dernier, s'en serve de l'énergie solaire pour fonctionner et pour les gens qui brûle des déchets, une grosse amende doivent être payer par eux. Il est considéré que « les arbres sont responsables de plus de pollution aérienne que les usines » - Ronald Reagan

La pollution terrestre est causé par l'accumulation de déchets, surconsommation des fertilisants et même surexploitation des ressources naturelles comme l'extraction des amas des métaux lourds. Les conséquences de cette pollution est la pollution visuelle, qui veut dire que c'est pas jolie ou plaisant à voir l'environnement ainsi. Sa peut aussi affecté la qualité de la terre et la déterritorialisation de l'agriculture. Cette pollution peut avoir des points négatif sur notre santé. Pour lutter contre, on devrait faire des recyclage, des tri des déchets, mettre une bonne dose de fertilisants pour l'agriculture ou même servir des sources naturelles comme l'énergie vertes. Il faut renforcé les lois par rapport la bioaccumulation. Il faut aussi faire des programmes de sensibilisation et de conscientisation sur les réseaux sociaux.

Pour conclure, si tout le monde aident a sauver notre planète terre,

335 mots

APPENDICE C

TEXTES DE LA DYADE Q

CavecCL- Travail et Loisirs

Le travail consiste d'activités dont la motivation première est d'être rémunérer alors que les loisirs sont motivés par le simple plaisir et de se satisfaire avant tous. Au fil des années, nous pouvons constater que le travail occupe une grand importance dans la société que ce soit pour les hommes ou pour les femmes, ce qui avant était presque impossible pour les femmes d'avoir un travail. Néanmoins, les loisirs restent toujours quelque chose d'important pour les jeunes.

Eventuellement, dans notre société actuelle, les loisirs tels que le sport, la dance, le dessin, et la musique est un échappatoire essentiel qui aide les gens a sortir de leur routine et aussi de diminuer le stress accumulé au travail. C'est courant qu'un docteur conseil a ses patients trop stressé de pratiquer un sport par exemple. Parce que cela aide a se concentrer sur autre chose que le travail.

Effectivement, beaucoup de personne font de leurs loisirs leurs métier et ainsi ils n'accordent pas beaucoup d'importance au but primaire du travail c'est à dire l'argent. À la place, ils pratiquent ce qu'ils aiment faire et le transforme en gagne pain. Par exemple quelqu'un qui aime coudre peut en faire son métier.

Cependant, notre société devient de plus en plus matérialiste alors travailler pour avoir de l'argent devient plus important que de passer du bon temps à faire ce qu'on aime. De plus, le nouveau bonheur c'est d'être heureux mais avec de l'argent, une belle voiture et une grande maison. Justement, les gens accordent une importance excessive à l'argent et aux choses matériel et cette obsession reste accroissante et néglige souvent la vraie source du bonheur.

Il est vrai que le travail est important pour beaucoup de gens car il reçoivent des récompenses et ils grimpent les échelons tout en subvenant à leurs besoins même si cela comporte certains sacrifices comme négliger leur santé.

En outre, la compétition fait partie des raisons pourquoi le travail a pris une importance majeure. Dès l'enfance, les institutions tels que les écoles primaire et secondaire, nous habituent à la compétition entre nos camarades de classe dans les examens. Afin que nous ayons de plus en plus de compétitivité et l'envie de faire mieux que les autres. Et par cela, plus tard dans le domaine du travail, le gouvernement veut que nous travaillons dur pour que l'économie du pays puissent augmenter et faire face aux autres pays adverse.

Il est vrai que sans un bon équilibre entre les deux extrémités c'est à dire entre le travail et les loisirs, nous pouvons facilement nous perdre et négliger ce qui importe pour le long terme c'est à dire; les relations humaines, l'environnement et notre santé physique et surtout mentale.

CsansCL- La pollution

Le niveau de pollution dans le monde est alarmante. Certain pensent que notre état est irréversible et que nous ne pouvons plus remonter la pente. Cependant il reste encore quelques individus qui pensent malgré tout que rien est perdu et qu'on peut encore changer la donne. Malgré tout, ce sera difficile de changer l'impacte que la pollution a sur notre planète étant donné son ampleur.

Eventuellement, les chiffres qui témoignent le taux de pollution dans certains pays asiatiques, plus précisément la Chine et l'Inde, sont alarmants. Notamment, ce genre de pollution sera difficile à contrôler et à diminuer car ces pays justement dépendent des usines pour se développer rapidement. Ses usines sont en grande partie la cause de la pollution atmosphérique dans ses pays et comme ils contribuent à l'économie, leurs activités ne seront pas mises en péril pour le bien-être de la population.

La pollution sonore est aussi un fléau comme dans notre vie de tous les jours. En effet avec la population grandissante, il est presque impossible d'arrêter la construction des nouveaux bâtiments, de routes et d'usines qui affectent l'environnement négativement. De plus, pour construire, ils coupent des arbres qui auraient pu améliorer l'état de notre planète. D'autres exemples de la pollution sonore sont les discothèques qui souvent dépassent le nombre de décibels autorisé.

Malgré tout, le sort de notre planète n'est pas complètement à la dérive. Effectivement, les états doivent instaurer des lois plus sévères et ainsi sanctionner les industries qui ne respectent pas l'environnement. Il faut commencer à prendre des actions drastiques dès demain pour pouvoir avoir un impact positif dans le futur.

En outre, avec le taux de véhicules qui circulent sur nos routes, il serait préférable de voyager avec des voitures hybride, ainsi que de changer nos mauvaises habitudes d'utiliser la voiture qui brule de l'essence seulement pour des trajet court. À la place, on pourrait envisager de se déplacer à vélo ou en marche à pied.

En effet, avec l'avancement des recherches en energies renouvelables ou energies vert tels que l'énergie solaire ou l'énergies fabriqués à partir des éoliennes, nous pouvons nous tourner vers une alternative plus adaptée et qui nous permettra de diminuer le dégât causé par la pollution qui vient de l'incineration de bagasse par exemple qui produit de l'énergie.

Il ne sera pas impossible de changer la situation actuelle, mais eventuellement pour cela, tout le monde devrait y mettre du sien pour la prosperite de la planète pour la generation futur et aussi pour pouvoir habiter sur une terre où il fait bon vivre. Cependant, cela ne nous certifie pas que la génération qui suit saura prendre soin de l'environnement à leur tours.

448 mots

RÉFÉRENCES

- Abrams, Z.I. (2019). Collaborative writing and text quality in Google Docs. *Language Learning and Technology*, 23(2), 22-42.
- Ahmadian, M., Pouromid, S. et Nickkhah, M. (2015). Collaborating in first language while writing in second language : a unique writing experience. *International Review of Social Sciences*, 3(5), 202-218.
- Ahmadian, M., Pouromid, S. et Nickkhah, M. (2016). Improving the quality of second language writing by first language use. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 767-775.
- Alamargot, D. et Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. Dans M. Fayol (dir.), *Production du langage* (p. 45-65). Paris : Hermès Science Publications.
- Alegria de la Colina, A. et García Mayo, M.P. (2009). Oral interaction in task-based EFL learning : the use of the L1 as a cognitive tool. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(3), 325-345.
- Allen, N. J., Atkinson, D., Morgan, M., Moore, T. et Snow, C. (1987). What experienced collaborators say about collaborative writing? *Journal of Business and Technical Communication*, 1(2), 70-90.
- Alshammari, M. (2011). The use of the mother tongue in Saudi EFL classrooms. *Journal of International Education Research*, 7(4), 95-102.
- Alwaleedi, M. (2017). Examining language related episodes (LREs) of Arabic as a second language (ASL) learners during collaborative writing activities. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(4), 256-263.

- Amode Hossen, S. (2017). Apprentissage du français, réalisation de soi et compétence créolophone. Dans V. Ramharai (dir.), *Kaléidoscope créole : creole studies in multilingual Mauritius. A multidisciplinary perspective*. Ile Maurice : Mauritius Institute of Education.
- Anciaux, F. (2017). *Interactions plurilingues en contextes didactiques aux Antilles et en Guyane françaises*. Riveneuve éditions.
- Andriessen, J., Baker, M. et van der Puil, C. (2011). Socio-cognitive tension in collaborative working relations. Dans S. Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen et R. Saljo (dir.), *Learning across sites: new tools, infrastructures and practices* (p. 222-242). Londres : Routledge.
- Antón, M. et DiCamilla, F. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54(3), 314-342.
- Aragao, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302-313.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes. *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Armand, F., Hardy, M. H. et Lemay, M. (2014). Le soutien en langue maternelle : une approche novatrice pour les élèves allophones en difficulté. *Québec français*, 172, 23-24.
- Armand, F., Lory, M. P. et Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 48, 37-55.
- Armand, F., Thi Hoa, L., Combes, É., Saboundjian, R. et Thamin, N. (2011). L'enseignement de l'écriture en langue seconde. Synthèse de connaissances soumise au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec, Canada).

- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère? *Études de linguistique appliquée*, 144(4), 407-425.
- Arnold, J. (2009). Affect in L2 learning and teaching. *Études de linguistique appliquée*, 9, 145-151.
- Arnold, J. et Brown, D. (1999). A map of the terrain. Dans J. Arnold (dir.), *Affect in Language Learning* (p. 1-24). Cambridge : Cambridge University Press.
- Asgarally, I. et Calvet, L. J. (2015). *Écrits sur les langues*. Ile Maurice : Super Printing Company Limited.
- Atchia-Emmerich, B. (2005). *La situation linguistique à l'île Maurice. Les développements récents à la lumière d'une enquête empirique* (Dissertation inaugurale). Université de Nuremberg.
- Azkarai, A. et Garcia Mayo, M. P. (2015). Task-modality and L1 use in EFL oral interaction. *Language Teaching Research*, 19(5), 550-571.
- Bacha, N. (2001). Writing evaluation : what can analytic versus holistic essay scoring tell us? *System*, 29(3), 371-383.
- Baddeley, A. (2012). Working memory : theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.
- Barcelos, A. M. F. (2009). Unveiling the relationship between beliefs, emotions and identities : for a research agenda in applied linguistics (Manuscrit non publié).
- Barrett, L. F. (2004). Feelings or words? Understanding the content in self-report ratings of experienced emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 266-281.
- Bellonie, J. D. (2012). Une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie : le cas de la Martinique. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 113-122.
- Berdal-Masuy, F. et Paireon, J. (2015). Affects et acquisition des langues. *Le langage et l'homme*, 50(2), 3-8.

- Biber, D., Gray, B. et Poonpon, K. (2011). Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? *TESOL Quarterly*, 45(1), 5-35.
- Bikowski, D. et Vithanage, R. (2016). Effects of web-based collaborative writing on individual L2 writing development. *Language Learning & Technology*, 20(1), 79-99.
- Biria, R. et Jafari, S. (2013). The impact of collaborative writing on the writing fluency of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 164-175.
- Bissoonauth, A. (2012). Attitudes towards English in Mauritius : linguistic paradox or cultural pragmatism? Dans C. Coquet-Mokoko et T. Harris (dir.), *Crafting identities, remapping nationalities : the English-speaking world in the age of globalization* (p. 87-102). Royaume Uni : Cambridge Scholars Publishing.
- Boiger, M. et Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221-229.
- Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanič, R., Masuhara, H. et Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57(3), 251-259.
- Botella M. (2015). Les émotions en psychologie : définitions et descriptions. *Le Langage et l'homme*, 50(2), 9-22.
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D. et Dewaele, J. M. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication : an idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149-170.
- Brooks, F. B. et Donato, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77(2), 262-274.
- Brown, G. T., Glasswell, K. et Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing : studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing writing*, 9(2), 105-121.

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4e éd.). New York : Longman.
- Bruen, J. et Kelly, N. (2017). Using a shared L1 to reduce cognitive overload and anxiety levels in the L2 classroom. *The Language Learning Journal*, 45(3), 368-381.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. Dans A. Sinclair, R. Jarvella et W. J. M. Levelt (dir.), *The child's conception of language* (p. 241-256). New York : Springer-Verlag.
- Bulté, B. et Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. Dans *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA* (p. 21-46). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Burden, P. (2004). The teacher as facilitator: reducing anxiety in the EFL university classroom. *JALT Hokkaido Journal*, 8(1), 3-18.
- Butler, Y. G. (2018). The role of context in young learners' processes for responding to self-assessment items. *The Modern Language Journal*, 102(1), 242-261.
- Butzkamm, W. (2011). Why make them crawl if they can walk? Teaching with mother tongue support. *RELC Journal*, 42(3), 379-391.
- Camras, L. A. et Witherington, D. C. (2005). Dynamical systems approaches to emotional development. *Developmental Review*, 25(3-4), 328-350.
- Cao, Y. (2011). Investigating situational willingness to communicate within second language classrooms from an ecological perspective. *System*, 39(4), 468-479.
- Carpooran, A. (2005). Le créole à l'école à Maurice : historique et évolution du débat. *Études créoles*, 28(2), 15-40.
- Carpooran, A. (2010). Ethno-glossonymie et gestion des langues à Maurice. *Télescope*, 16(3), 157-174.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international.

- Ceylan, N. (2019). Student perceptions of difficulties in second language writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 151-157.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.
- Chaplin, T. M. et Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children : a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 139(4), 735-765.
- Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. Dans J. Lafont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet écrivain* (p. 11-31). Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Cheng, L. (2008). The key to success : English language testing in China. *Language Testing*, 25(1), 15-37.
- Chevallier-Gaté, C. (2014). La place des émotions dans l'apprentissage. Vers le plaisir d'apprendre. *Educatio*, 3, 9-11.
- Cho, H. (2017). Synchronous web-based collaborative writing : factors mediating interaction among second-language writers. *Journal of Second Language Writing*, 36, 37-51.
- Coan, J. A. (2010). Emergent ghosts of the emotion machine. *Emotion Review*, 2(3), 274-285.
- Coianiz, A. (2000). Méthodologie de l'enseignement du français et conceptions de l'homme. *Tréma*, 17, 3-26.
- Colognesi, S. et Lucchini, S. (2018). Enseigner l'écriture : l'impact des étayages et des interactions entre pairs sur le développement de la compétence scripturale. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(1), 223-240.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

- Conseil de l'Europe. (2001). *Liste de repérage pour auto-évaluation*. Portfolio européen des langues (PEL). Récupéré de [http :
//kielisalkku.edu.fi/doc/new/liste-de-reperage.pdf](http://kielisalkku.edu.fi/doc/new/liste-de-reperage.pdf)
- Cook, V. J. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity : flow and the psychology of discovery and invention*. New York : Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (2009). The promise of positive psychology. *Psihologijske teme*, 18(2), 203-211.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow : the psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Csikszentmihalyi, M. et Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life : the uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185-199.
- Csikszentmihalyi, M. et Larson, R. (1987). Flow and the foundations of positive psychology. *J Nerv Ment Dis*, 175, 526-536.
- Cuisinier, F. et Pons, F. (2011). Émotions et cognition en classe. Récupéré de [https :
//hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604/document](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604/document)
- Cuq, J-P. (1991). *Le français langue seconde*. Hachette.
- Cuq, J-P. (1995). Le FLS : un concept en question. *Tréma*, 7, 3-11.
- Dagenais, D., Armand, F., Walsh, N. et Maraillet, E. (2007). L'Éveil aux langues et la coconstruction de connaissances sur la diversité linguistique. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10(2), 197-219.
- Damasio, A. (1999). *Le sentiment même de soi corps, émotions, conscience* (Sciences). Paris : O. Jacob.

- Dault, C. et Collins, L. (2016). L'utilisation des langues connues des apprenants en classe de français langue seconde. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 72(4), 504-529.
- De Guerrero, M. C. et Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD : mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68.
- Devos, N. J. (2016). Learners helping learners : peer scaffolding. Dans *Peer interactions in new content and language integrated settings* (p.147-166). Springer, Cham.
- Dewaele, J. M. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 23-38.
- Dewaele, J. M. (2006). L'effet des variables objectives et affectives sur la maîtrise orale de multilingues adultes. *Études de linguistique appliquée*, 144(4), 441-464.
- Dewaele, J. M. (2007). Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 and L4 : the effect of some psychological and sociocognitive variables. *International Journal of Multilingualism*, 4(3), 169-197.
- Dewaele, J. M. (2007). The effect of multilingualism, sociobiographical, and situational factors on communicative anxiety and foreign language anxiety of mature language learners. *International Journal of Bilingualism*, 11(4), 391-409.
- Dewaele, J. M. (2010). *Emotions in multiple languages*. Springer.
- Dewaele, J. M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik : International Journal of English Studies*, 22(1), 23-42.
- Dewaele, J. M. (2012). Personality : personality traits as independent and dependent variables. Dans *Psychology for language learning* (p. 42-57). Londres : Palgrave Macmillan.

- Dewaele, J. M. (2013). The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult bi-and multilinguals. *The Modern Language Journal*, 97(3), 670-684.
- Dewaele, J. M. et Nakano, S. (2013). Multilinguals' perceptions of feeling different when switching languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(2), 107-120.
- Dewaele, J. M. (2015). On emotions in foreign language learning and use. *The Language Teacher*, 39(3), 13-15.
- Dewaele, J. M. et MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274.
- Dewaele, J. M., MacIntyre, P. D., Boudreau, C. et Dewaele, L. (2016). Do girls have all the fun? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 2(1), 41-63.
- DiCamilla, F. J. et Anton, M. (1997). Repetition in the collaborative discourse of L2 learners : a vygotskian perspective. *Canadian Modern Language Review*, 53(4), 609-633.
- DiCamilla, F. et Anton, M. (2004). Private speech : a study of language for thought in the collaborative interaction of language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 36-69.
- DiCamilla, F. et Anton, M. (2012). Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(2), 160-188.
- Dillenbourg, P., Baker, M. J., Blaye, A. et O'Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. Dans P. Reimann et H. Spada (dir.), *Learning in humans and machine : towards an interdisciplinary learning science* (p. 189-211). Oxford : Elsevier.
- Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom : comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58.

- Dobao, A. (2014). Attention to form in collaborative writing tasks : comparing pair and small group interaction. *The Canadian Modern Language Review*, 70(2), 158-187.
- Dobao, A. (2016). Peer interaction and learning : a focus on the silent learner. Dans *Peer interaction and second language learning : pedagogical potential and research agenda* (p. 33-62). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Dobao, A. et Blum, A. (2013). Collaborative writing in pairs and small groups : learners' attitudes and perceptions. *System*, 41(2), 365-378.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. Dans J.P Lantolf et G. Appel (dir.), *Vygotskian approaches to second language research* (p. 33-56). Norwood, NJ : Ablex.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner : individual differences in second language acquisition*. Mahwah : Routledge.
- Dörnyei, Z. et Csizer, K. (2002). Motivational dynamics in second language acquisition : results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
- Eckstein, G. et Ferris, D. (2018). Comparing L1 and L2 texts and writers in first-year composition. *TESOL Quarterly*, 52(1), 137-162.
- Ede, L. S. et Lunsford, A. (1990). *Singular texts/plural authors : perspectives on collaborative writing*. SIU Press.
- Edstrom, A. (2015). Triads in the L2 classroom : interaction patterns and engagement during a collaborative task. *System*, 52, 26-37.
- Ekmekçi, E. (2018). Target versus native language use in foreign language classes : perspectives of students and instructors. *International Education Studies*, 11(5), 74-84.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2e éd.). New York: Oxford University Press.

- Ellis, R. et Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. New York : Oxford University Press.
- Ellis, R. et Shintani, N. (2013). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York : Routledge.
- Elola, I. et Oskoz, A. (2010). Collaborative writing : fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning et Technology*, 14(3), 51-71.
- Ewald, J. D. (2015). A collaborative quiz as an opportunity for self-and other-correction : another look at L2 errors. *Canadian Modern Language Review*, 71(3), 217-243.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS : (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3e éd.). SAGE.
- Forgas, J. P. (1992). Affect in social judgments and decisions : a multiprocess model. Dans J.P Forgas, *Advances in experimental social psychology* (p. 227-275). Academic Press.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec : Chenelière éducation.
- Foster, P. et Skehan, P. (1999). The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research*, 3(3), 215-247.
- Foster, P., Tonkyn, A. et Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language : a unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21(3), 354-375.
- Fotos, S. et Ellis, R. (1991). Communicating about grammar : a task-based approach. *TESOL quarterly*, 25(4), 605-628.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of general psychology*, 2(3), 300-319.

- Fredrickson, B. L. (2000). Why positive emotions matter in organizations : lessons from the broaden-and-build model. *The Psychologist-Manager Journal*, 4(2), 131-142.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology : the broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. Dans *Advances in experimental social psychology* (p. 1-53). Academic Press.
- Fredrickson, B. L. et Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition et emotion*, 19(3), 313-332.
- Fredrickson, B. L. et Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. et Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences : a multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17(5), 478-493.
- Fresacher, C. (2016). Why and how to use positive psychology activities in the second language classroom. Dans P.D MacIntyre, T.S Gregersen et S. Mercer, *Positive psychology in SLA* (p. 344-358). Channel View Publications. Récupéré de [https : //ebookcentral-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca](https://ebookcentral-proquest-com.proxy.bibliotheques.uqam.ca)
- Frijda, N. H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*, 7(3-4), 357-387.
- Frijda, N. H. (2007). What might emotions be? Comments on the comments. *Social Science Information*, 46(3), 433-443.
- Fung, Y. M. (2010). Collaborative writing features. *RELC Journal*, 41(1), 18-30.

- Garcia Mayo, M. P. (2002). Interaction in advanced EFL pedagogy : a comparison of form-focused activities. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 323-341.
- Garcia Mayo, M.P et Hidalgo, M. (2017). L1 use among young EFL mainstream and CLIL learners in task-supported interaction. *System*, 67, 132-145.
- Garrett, P. et Shortall, T. (2002). Learners' evaluations of teacher-fronted and student-centred classroom activities. *Language Teaching Research*, 6(1), 25-57.
- Garrett, P. et Young, R. F. (2009). Theorizing affect in foreign language learning : an analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *The Modern Language Journal*, 93(2), 209-226.
- Giroux, L. (2016). La place et le (s) rôle (s) de la langue maternelle des apprenants en cours de langue étrangère. *Synergies France*, 1, 55-68.
- Gkonou, C., Daubney, M. et Dewaele, J. M. (2017). *New insights into language anxiety : theory, research and educational implications*. Multilingual Matters.
- Glendinning, E. et Howard, R. (2003). Lotus ScreenCam as an aid to investigating student writing. *Computer Assisted Language Learning*, 16(1), 31-46.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. et Hall, N. C. (2006). The domain specificity of academic emotional experiences. *The Journal of Experimental Education*, 75(1), 5-29.
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M. M. et Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom : investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 383-394.
- Gousseva-Goodwin, J. V. (2000). *Collaborative writing assignments and on-line discussions in an advanced ESL composition class* (Thèse de doctorat non publiée). The University of Arizona.
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human : a reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32.

- Gregersen, T. S. (2005). Nonverbal cues : clues to the detection of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 38(3), 388-400.
- Gregersen, T.S. et Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism : anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570.
- Gregersen, T.S, Macintyre, P. D. et Meza, M. D. (2014). The motion of emotion : idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574-588.
- Guérin, E. (2011). Sociolinguistique et didactique du français : une interaction nécessaire. *Le français aujourd'hui*, 174(3), 139-144.
- Guérin, E. (2014). Le français, « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire. *LIDIL*, 50, 147-178.
- Hall, G. et Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Hamp-Lyons, L. (1991). Scoring procedures for ESL contexts. Dans L. Hamp-Lyons (dir.), *Assessing second-language writing in academic contexts* (p. 241–276). Norwood : Ablex.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg, et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive processes in writing* (p. 3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Hazaël-Massieux, M. C. (2002). Les créoles à base française : une introduction. *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, 21, 63-86.
- Hedgcock, J. et Lefkowitz, N. (1992). Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 1(3), 255-276.
- Hirvela, A. (1999). Collaborative writing instruction and communities of readers and writers. *TESOL journal*, 8(2), 7-12.

- Hirvela, A. (2011). Writing to learn in content areas : research insights. Dans R.M. Manchon (dir.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (p. 159-180). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Housen, A., Kuiken, F. et Vedder, I. (2012). Complexity, accuracy and fluency : definitions, measurement and research . Dans A. Housen, F. Kuiken et I. Vedder (dir.), *Dimensions of L2 performance and proficiency : complexity, accuracy and fluency in SLA* (p. 1-20). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Hox, J.J., Moerbeek, M. et Van de Shoot, R. (2010). *Multilevel analysis : techniques and applications*. Routledge.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Hyland, F. (2011). The language learning potential of form–focused feedback on writing. Dans Manchon, R.M, *Learning–to–write and writing–to–learn in an additional language* (p. 159-179). Philadelphia/Amsterdam : John Benjamins.
- Hyland, K. (2016). *Teaching and researching writing* (3e éd.). New York : Routledge.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing*. Cambridge university press.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA : new insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278-292.

- Inoue, C. (2016). A comparative study of the variables used to measure syntactic complexity and accuracy in task-based research. *The Language Learning Journal*, 44(4), 487-505.
- Isen, A. M. (1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. Dans *Advances in experimental social psychology* (p. 203-253), 20. Academic Press.
- Isen, A. M., Daubman, K. A. et Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122-1131.
- Isen, A. M. et Reeve, J. (2005). The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation : facilitating enjoyment of play, responsible work behavior, and self-control. *Motivation and emotion*, 29(4), 295-323.
- Isgett, S. F. et Fredrickson, B. L. (2015). Broaden-and-build theory of positive emotions. Dans *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2e éd.), 864-869. Récupéré de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080970868260868?via%3Dihub>
- Issur, K. R. (2017). La guerre des langues et des cultures à Maurice : contribution à une réflexion sur le Bhojpuri. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 12(2), 211-226.
- Izquierdo (2016). First and target language use in public language education for young learners : longitudinal evidence from Mexican secondary-school classrooms. *System*, 61, 20-30.
- Jafari, N., et Ansari, D. N. (2012). The effect of collaboration on Iranian EFL learners' writing accuracy. *International Education Studies*, 5(2), 125-131.
- Jung, M. Y. (2013). Types of errors in college students' L2 writing in EFL environments. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 17(2), 123-140.

- Kahn, B. E. et Isen, A. M. (1993). The influence of positive affect on variety seeking among safe, enjoyable products. *Journal of Consumer Research*, 20(2), 257-270.
- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence : transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.
- Keltner, D., Oatley, K. et Jenkins, J. M. (2014). *Understanding emotions*. Wiley Global Education.
- Khan, H. I. (2015). Relationship between bilingual instruction and learners' performance in English as second language context. *Journal of Education and Educational Development*, 2(1), 66-78.
- Khatib, M. et Meihami, H. (2015). Languageing and writing skill : the effect of collaborative writing on EFL students' writing performance. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(1), 203-211.
- Kibler, A. (2010). Writing through two languages : first language expertise in a language minority classroom. *Journal of Second Language Writing*, 19(3), 121-142.
- Kibler, A. (2017). Peer interaction and learning in multilingual settings from a sociocultural perspective : theoretical insights. *International Multilingual Research Journal*, 11(3), 199-203.
- Kitano, K. (2001). Anxiety in the college Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 85(4), 549-566.
- Klimova, B. F. (2011). Evaluating writing in English as a second language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 390-394.
- Knutson, E. M. (2006). Thinking in English, writing in French. *The French Review*, 80(1), 88-109.
- Kormos, J. (2011). Task complexity and linguistic and discourse features of narrative writing performance. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 148-161.

- Kost, C. (2011). Investigating writing strategies and revision behavior in collaborative wiki projects. *CALICO Journal*, 28(3), 606-620.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford : Pergamon.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis : issues and implications*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Krashen, S. et Terrel, T.F. (1983). *The natural approach : language acquisition in the classroom*. Oxford : Oxford University Press.
- Kuo, V. (2011). Student perceptions of student interaction in a British EFL setting. *ELT Journal*, 65(3), 281-290.
- Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing : changing the writer–reader relationship. *English for Specific Purposes*, 30(1), 44-57.
- Lambert, C. et Kormos, J. (2014). Complexity, accuracy and fluency in task-based L2 research : toward more developmentally based measures of second language acquisition. *Applied Linguistics*, 35(5), 607-614.
- Lantolf, J. P. et Genung, P. B. (2000). L’acquisition scolaire d’une langue étrangère vue dans la perspective de la théorie de l’activité : une étude de cas. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 99-122.
- Lantolf, J.P. (2006). Sociocultural theory and L2 : state of the art. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(1), 67-109.
- Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting expectations : the study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied linguistics*, 30(4), 579-589.
- Larsen-Freeman, D. et Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching* (3e éd.). Oxford university press.

- Larsen-Freeman, D. et Freeman, D. (2008). Language moves : the place of “foreign” languages in classroom teaching and learning. *Review of Research in Education*, 32(1), 147-186.
- Lasito. et Storch, N. (2013). Comparing pair and small group interactions on oral tasks. *RELC Journal*, 44(3), 361-75.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lazaro, A. et Garcia Mayo, M. P. (2012). L1 use and morphosyntactic development in the oral production of EFL learners in a CLIL context. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 50(2), 135-160.
- Lazarus, R. (1994). The stable and the unstable in emotion. Dans P. Ekman et R. Davidson (dir.), *The nature of emotion : fundamental questions* (p. 79-85). New York : Oxford University Press.
- Lee, J.H. (2018). Exploring relationships between second language learner’s attitudes towards classroom language and variables that motivate their learning. *Language Awareness*, 27(3), 243-258.
- Legendre, M. F. (2008). Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social. *Éducation et francophonie*, 36(2), 63-79.
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety : report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343-364.
- Li, M. (2013). Individual novices and collective experts : collective scaffolding in wiki-based small group writing. *System*, 41(3), 752-769.
- Li, M. et W. Zhu (2013). Patterns of computer-mediated interaction in small writing groups using wikis. *Computer Assisted Language Learning*, 26(1), 61-82.
- Li, M. et Zhu, W. (2017). Good or bad collaborative wiki writing : exploring links between group interactions and writing products. *Journal of Second Language Writing*, 35, 38-53.

- Liou, H. C. et Lee, S. L. (2011). How wiki-based writing influences college students' collaborative and individual composing products, processes, and learners' perceptions. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(1), 45-61.
- Littlewood, W. et Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.
- Liu, H. et Brantmeier, C. (2019). "I know English": self-assessment of foreign language reading and writing abilities among young Chinese learners of English. *System*, 80, 60-72.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*. 34(3), 301-316.
- Liu, Y. et Zeng, A. (2015). Loss and gain : revisiting the roles of the first language in novice adult second language learning classrooms. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(12), 2433-2440.
- Lory, M. P. et Armand, F. (2016). Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique. *Alterstice*, 6(1), 27-38.
- Louth, R., McAllister, C. et McAllister, H. A. (1993). The effects of collaborative writing techniques on freshman writing and attitudes. *The Journal of experimental education*, 61(3), 215-224.
- Lowry, P. B., Curtis, A. et Lowry, M. R. (2004). Building a taxonomy and nomenclature of collaborative writing to improve interdisciplinary research and practice. *The Journal of Business Communication* (1973), 41(1), 66-99.
- Lu, X. (2009). Automatic measurement of syntactic complexity in child language acquisition. *International Journal of Corpus Linguistics*, 14(1), 3-28.
- Luminet, O. (2002). *Psychologie des émotions : confrontation et évitement*. DeBoeck Université.
- Macaro, E. (2001). Analyzing student teachers' code-switching in foreign language classrooms : theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.

- Macaro, E. (2005). Codeswitching in the L2 classroom : a communication and learning strategy. Dans *Non-native language teachers* (p. 63-84). Boston : Springer.
- MacIntyre, P. D. (2002). Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. *Individual differences and instructed language learning*, 2, 45-68.
- MacIntyre, P. D. et Charos, C. (1996). Personality, attitudes, and affect as predictors of second language communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 15(1), 3-26.
- MacIntyre, P. D. et Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D. et Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 153-172.
- MacIntyre, P. D. et Vincze, L. (2017). Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(1), 61-88.
- MacIntyre, P.D. et Gregersen, T.S. (2012). Emotions that facilitate language learning : the positive-broadening power of the imagination, *Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213.
- Mackey, A. et Gass, S.M. (2005). *Second language research : methodology and design*. Mahwah, NJ : LEA.
- Mak, B. et D. Coniam (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36(3), 437-455.
- Mak, B. (2011). An exploration of speaking-in-class anxiety with Chinese ESL learners. *System*, 39(2), 202-214.
- Marcos-Llinás, M. et Garau, M. J. (2009). Effects of language anxiety on three proficiency-level courses of Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111.

- Marinetti, C., Moore, P., Lucas, P. et Parkinson, B. (2011). Emotions in social interactions : unfolding emotional experience. Dans *Emotion-oriented systems* (p. 31-46). Berlin : Springer.
- Matsuda, S. et Gobel, P. (2004). Anxiety and predictors of performance in the foreign language classroom. *System*, 32(1), 21-36.
- Maynard, C. et Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134-160.
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32(2), 207-224.
- McDonough, K., Crawford, W. J. et De Vleeschauwer, J. (2016). Thai EFL learners' interaction during collaborative writing tasks and its relationship to text quality. Dans M. Sato et S. Ballinger (dir.), *Peer interaction and second language learning : pedagogical potential and research agenda* (p. 185-208). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- McDonough, K., De Vleeschauwer, J. et Crawford, W. (2018). Comparing the quality of collaborative writing, collaborative prewriting, and individual texts in a Thai EFL context. *System*, 74, 109-120.
- McDonough, K., De Vleeschauwer, J. et Crawford, W.J. (2019). Exploring the benefits of collaborative prewriting in a Thai EFL context. *Language Teaching Research*, 23(6), 685-701.
- McDonough, K. et Fuentes, C. G. (2015). The effect of writing task and task conditions on Colombian EFL learners' language use. *TESL Canada Journal*, 32(2), 67-67.
- Méndez López, M. G. (2011). The motivational properties of emotions in foreign language learning. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 43-58.
- Méndez López, M. G. et Cárdenas, M. A. F. (2014). Emotions and their effects in a language learning Mexican context. *System*, 42, 298-307.

- Méndez López, M. G. et Aguilar, A.P. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile : Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 109-124.
- Mercer, S. et Williams, M. (2014). Concluding reflections. Dans S. Mercer et M. Williams (dir.), *Multiple perspectives on the Self in SLA* (p. 177-185). Bristol : Multilingual Matters.
- Mirzaei, A. et Eslami, Z. R. (2015). ZPD-activated languaging and collaborative L2 writing. *Educational Psychology*, 35(1), 5-25.
- Molinari, G., Avry, S. et Chanel, G. (2017). Les émotions dans les situations de collaboration et d'apprentissage collaboratif médiatisées par ordinateur. *Raisons éducatives*, 21(1), 175-190.
- Mondada, L. et Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 1-21.
- Montenay, Y. (2012). L'océan indien : un « lac francophone » au sud-ouest ? *Population Avenir*, 3, 17-19.
- Moore, D. et Simon, D. L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 1-20.
- Moore, P. J. (2013). An emergent perspective on the use of the first language in the English-as-a-foreign-language classroom. *The Modern Language Journal*, 97(1), 239-253.
- Mori, J. (2004). Negotiating sequential boundaries and learning opportunities : a case from a Japanese language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 536-550.
- Morin (2009). Synthèse de connaissances sur l'enseignement de l'écriture à l'école primaire. Récupéré de [http : //lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Synth%C3%A8se_finale_mention-MELS_15-mars-2010.pdf](http://lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Synth%C3%A8se_finale_mention-MELS_15-mars-2010.pdf)

- Mozaffari, S. H. (2017). Comparing student-selected and teacher-assigned pairs on collaborative writing. *Language Teaching Research*, 21(4), 496-516.
- Murphey, T. (2014). Singing well-becoming : student musical therapy case studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 205-235.
- Murphy, R. S. (2010). Where does psychology and second language acquisition research connect? An interview with Zoltán Dörnyei. *The Language Teacher*, 34(2), 19-23.
- Neokleous, G. (2017). Closing the gap : student attitudes toward first language use in monolingual EFL classrooms. *TESOL Journal*, 8(2), 314-341.
- Niu, R., Jiang, L. et Deng, Y. (2018). Effect of proficiency pairing on L2 learners' language learning and scaffolding in collaborative writing. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(3), 187-195.
- Norris, J. M. et Ortega, L. (2003). Defining and measuring SLA. Dans C. Doughty et M. Long (dir.), *The handbook of second language acquisition* . Malden : Blackwell.
- Norris, J. M., et Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA : the case of complexity. *Applied Linguistics*, 30(4), 555-578.
- Nussbaum, L. (1999). Émergence de la conscience linguistique en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Langages*, 134, 35-50.
- Oozeerally, S. (2013). The evolution of Mauritian Bhojpuri : an ecological analysis. *Angajé. Post-Indenture Mauritius*, 3, 159-176.
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency : a research synthesis of college-level L2 writing. *Applied linguistics*, 24(4), 492-518.
- Owodally, A. M. A. (2011). Multilingual language and literacy practices and social identities in Sunni madrassahs in Mauritius : a case study. *Reading Research Quarterly*, 46(2), 134-155.

- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner : new insights. Dans J. Arnold (dir.), *Affect in language learning* (p. 58-67). Cambridge : Cambridge University Press
- Oxford, R. L. (2014). What we can learn about strategies, language learning, and life from two extreme cases : the role of well-being theory. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(4), 593-615.
- Oxford, R. L. (2015). How language learners can improve their emotional functioning : important psychological and psychospiritual theories. *Applied Language Learning*, 25(1-2), 1-15.
- Oxford, R. L. (2016) Toward a psychology of well-being for language learners : the 'EMPATHICS' vision. Dans P. D. MacIntyre, T. Gregersen, et S. Mercer (dir.), *Positive psychology in SLA* (p. 10-87). Bristol : Multilingual Matters.
- Pavelescu, L. M. et Petric, B. (2018). Love and enjoyment in context : four case studies of adolescent EFL learners. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 73-101.
- Pavlenko, A. (2005). Bilingualism and thought. Dans J.F Kroll et A.M.B De Groot (dir.), *Handbook of bilingualism : psycholinguistic approaches* (p. 433-452). Oxford University Press.
- Pavlenko, A. (2005). *Emotions and multilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. 2006. Bilingual selves. Dans A. Pavlenko (dir.), *Bilingual minds : emotional experience, expression, and representation*, 1-33. Clevedon : Multilingual Matters.
- Payant, C. (2015). Plurilingual learners' beliefs and practices in relation to native and non-native language mediation during learner-learner interaction. *The Canadian Modern Language Review*, 71(2), 1-25.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. Dans K. R. Wenzel et A. Wigfield (dir.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (p. 575-604). New York : Routledge/Taylor et Francis Group.
- Pekrun, R. (2014). Emotions and learning. *Educational practices series*, 24, 1-32.

- Pekrun, R., et Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. Dans *International handbook of emotions in education* (p. 11-20). Routledge.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement : a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. et Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance : the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Perrefort, M. (1997). " Et si on hachait un peu de paille" : aspects historiques des représentations langagières. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 27, 51-62.
- Phakiti, A. (2016). Test takers' performance appraisals, appraisal calibration, and cognitive and metacognitive strategy use. *Language Assessment Quarterly*, 13(2), 75-108.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press.
- Philp, J., Adams, R. et Iwashita, N. (2014). Learner proficiency and L1 use. Dans *Peer interaction and second language learning* (p. 71-102). Routledge.
- Philp, J., Adams, R. et Iwashita, N. (2014). Peer interaction as a context for experimenting with language. Dans *Peer interaction and second language learning* (p. 17-36). Routledge.
- Philp, J., Adams, R. et Iwashita, N. (2014). Peer writing and reading. Dans *Peer interaction and second language learning* (p. 157-173). Routledge.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. et Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language acquisition*, 11(1), 63-90.
- Piniel, K., et Albert, Á. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 127-147.

- Pishghadam, R., Zabetipour, M. et Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes : a case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508.
- Police-Michel, D. (2017). Intercompréhension, plurilinguisme et (socio)linguistique mauricianiste. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 12(2), 133-154.
- Polio, C. (2017). Second language writing development : a research agenda. *Language Teaching*, 50(2), 261-275.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE international.
- Pyndiah, G. (2016). Decolonizing creole on the Mauritius islands : creative practices in Mauritian Creole. *Island Studies Journal*, 11(2), 485-504.
- Quintin, J. J. et Masperi, M. (2010). Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 13, 1-30.
- Rahimi, A. et Bigdeli, R. A. (2014). The broaden-and-build theory of positive emotions in second language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 795-801.
- Rajah-Carrim, A. (2005). Language use and attitudes in Mauritius on the basis of the 2000 population census. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(4), 317-332.
- Rayati, R.A., Yaqubi, B. et Harsejsani, R. (2012). L1 use and language-related episodes (LREs) in an EFL setting. *The Journal of Teaching Language Skills*, 3(4), 99-125.

Recensement

- Reed, B., Hu, S. et Tugade, M. (2017). Émotions positives et résilience : effets des émotions positives sur le bien-être physique et psychologique. *Revue québécoise de psychologie*, 38(2), 5-19.

- Reed, R. G., Barnard, K. et Butler, E. A. (2015). Distinguishing emotional coregulation from codysregulation : an investigation of emotional dynamics and body weight in romantic couples. *Emotion*, 15(1), 45.
- Rice, R. P. et Huguley, J. T. (1994). Describing collaborative forms : a profile of the team-writing process. *IEEE transactions on professional communication*, 37(3), 163-170.
- Rivers, D.J. (2010). An exploration of on-task language policy and student satisfaction. *ELT Journal*, 64(3), 261-271.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. *Applied linguistics*, 22(1), 27-57.
- Robinson, P. (2011). *Second language task complexity : researching the cognition hypothesis of language learning and performance* (Task-based language teaching : issues, research and practice). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Rolin-Ianziti, J., et Varshney, R. (2008). Students' views regarding the use of the first language: an exploratory study in a tertiary context maximizing target language use. *The Canadian Modern Language Review*, 65(2), 249-273.
- Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing : a meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15(1), 1-20.
- Roy, S. (2007). Apprendre une langue seconde : les théories socio-culturelles et la sociolinguistique du changement. *Éducation Canada*, 47(1), 25-30.
- Rughoonundun-Chellapermal, N. (2017). Autopsie de l'échec d'un projet d'éducation multilingue. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 12(2), 155-177.
- Russel, M. (2010). The formation of effective work groups within an FE classroom. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(2), 205-221.
- Saito, K., Dewaele, J. M., Abe, M., et In'nami, Y. (2018). Motivation, emotion, learning experience, and second language comprehensibility development in classroom settings : a cross-sectional and longitudinal study. *Language Learning*, 68(3), 709-743.

- Sajedi, S. P. (2014). Collaborative summary writing and EFL students' L2 development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1650-1657.
- Sato, M. et Ballinger, S. (2016). Understanding peer interaction : research synthesis and directions. *Dans Peer interaction and second language learning : pedagogical potential and research agenda* (p. 1-30). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Scherer, K. R. (2000). Emotions as episodes of subsystem synchronization driven by nonlinear appraisal processes. Dans M.D. Lewis et I. Granic, *Emotion, development, and self-organization : dynamic systems approaches to emotional development* (p. 70-99). New York : Cambridge University Press.
- Scherer, K. R. (2004). Which emotions can be induced by music? What are the underlying mechanisms? And how can we measure them? *Journal of new music research*, 33(3), 239-251.
- Scherer, K. R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44(4), 695-729.
- Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion : evidence for the component process model. *Cognition and emotion*, 23(7), 1307-1351.
- Schoonen, R., Gelderen, A., Glooper, K. d., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. et Stevenson, M. (2003). First language and second language writing : the role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165-202.
- Schumann, J. (1994). Where is cognition? Emotion and cognition in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 231-242.
- Schutz, P. A. et Pekrun, R. (2007). Introduction to emotion in education. Dans *Emotion in education* (p. 3-10). Academic Press.
- Schweers, C. W. Jr. (1999). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37(2), 6-9.

- Scott, V. M. et de la Fuente, M. J. (2008). What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks. *The Modern Language Journal*, 92(1), 100-113.
- Scuchi, I. et Islam, A. (2016). Teachers' and students' attitudes towards L1 use in EFL classrooms in contexts of Bangladesh and Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 9(12), 62-73.
- Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286-305.
- Shabani, M., Tahriri, A. et Ardebili, S. F. (2016). The Impact of first and second languages on Azerbaijani EFL learners' writing ability. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(1), 24-31.
- Simard, D. et Zuniga, M. (sous presse). Exploring the mediating role of emotions expressed in L2 written language in ESL learner text revision. Dans W. Suzuki et N. Storch (dir.). *Language in language learning and teaching: a collection of empirical studies*. Amsterdam : John Benjamins.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skehan, P. (2009). Modelling second language performance : integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied linguistics*, 30(4), 510-532.
- Skehan, P. (2014). Limited attentional capacity, second language performance, and task-based pedagogy. Dans *Processing perspectives on task performance* (p. 211-260). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.
- Soleimani, M., Modirkhamene, S. et Sadeghi, K. (2017). Peer-mediated vs. individual writing : measuring fluency, complexity, and accuracy in writing. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(1), 86-100.
- Sonck, G. (2005). Language of instruction and instructed languages in Mauritius. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(1), 37-51.
- Springer, C. (2002). Préface. Dans B. Helmling (dir.), *L'apprentissage autonome des langues en tandem* (p. 7-9). Paris : Didier.

- Stahl, G. (2006). *Group cognition : computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge : MIT Press.
- Stein, P. (2017). Le multilinguisme mauricien et son évolution sur quatre décennies. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 12(2), 71-96.
- Stevick, E. (1980). *Teaching languages. A way and ways*. Rowley : Newbury House.
- Stieglitz, G. J. (1955). The Berlitz Method. *The Modern Language Journal*, 39(6), 300-310.
- Storch, N. (1999). Are two heads better than one? Pair work and grammatical accuracy. *System*, 27(3), 363-374.
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language learning*, 52(1), 119-158.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing : product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters.
- Storch, N. et Aldosari, A. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-75.
- Storch, N. et Aldosari, A. (2013). Pairing learners in pair work activity. *Language Teaching Research*, 17(1), 31-48.
- Storch, N. et Wigglesworth, G. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 37(4), 760.
- Storch, N. et Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks : the effects of collaboration. *Investigating tasks in formal language learning*, 157-177.
- Strobl, C. (2014). Affordances of Web 2.0 technologies for collaborative advanced writing in a foreign language. *Calico Journal*, 31(1), 1-18.

- Sutherland, J. A. et Topping, K. J. (1999). Collaborative creative writing in eight-year-olds : comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154-179.
- Suwanarathip, O. et Wichadee, S. (2014). The effects of collaborative writing activity using Google Docs on students' writing abilities. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 148-156.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond : mediating acquisition through collaborative dialogue. Dans J. Lantolf (dir.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 97-114). Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. Dans H. Byrnes (dir.), *Advanced language learning : the contribution of Halliday and Vygotsky*. Londres : Continuum.
- Swain, M. (2010). Talking it through : languaging as a source of learning. Dans R. Batstone (dir.), *Sociocognitive perspectives on language use/learning* (p. 112-130). Oxford : Oxford University Press.
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46(2), 195-207.
- Swain, M. et Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning : the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning : two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Swain, M. et Suzuki, W. (2008). Interaction, output, and communicative language learning. Dans B. Spolsky et F.M. Hult (dir.), *The handbook of educational linguistics* (p. 557-570). Malden : Blackwell Publishing.
- Swain, M. et Watanabe, Y. (2012). Languaging : collaborative dialogue as a source of second language learning. Dans M. Swain (dir.), *The encyclopaedia of applied linguistics* (p. 1-8). Hoboken : Blackwell.

- Swain, M., Kinnear, P. et Steinman, L. (2015). *Sociocultural theory in second language education : an introduction through narratives* (2e éd.). Toronto : Multilingual matters.
- Tare, M., Golonka, E. M., Vatz, K., Bonilla, C. L., Crooks, C. et Strong, R. (2014). Effects of interactive chat versus independent writing on L2 learning. *Language Learning et Technology*, 18(3), 208-227.
- Tcherkassof, A. et Frijda, N. H. (2014). The emotions : a relational perspective. *L'Année psychologique*, 114(3), 501-535.
- Thagard, P. et Nerb, J. (2002). Emotional gestalts : appraisal, change, and the dynamics of affect. *Personality and Social Psychology Review*, 6(4), 274-282.
- Tirvassen, R. (2009). *La langue maternelle à l'école dans l'Océan Indien*. L'Harmattan.
- Tirvassen, R. (2014). *Créolisation, plurilinguismes et dynamiques sociales : conduire des recherches en contexte plurilingue : le cas de Maurice*. L'Harmattan.
- Tocalli-Beller, A. (2003). Cognitive conflict, disagreement and repetition in collaborative groups : affective and social dimensions from an insider's perspective. *The Canadian Modern Language Review*, 60(2), 143-172.
- Tocalli-Beller, A. et Swain, M. (2005). Reformulation : the cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 5-28.
- Tognini, R. et Oliver, R. (2012). L1 use in primary and secondary foreign language classrooms and its contribution to learning. Dans E. Alcon, et M. P. Safont (dir.), *Discourse and language learning across L2 instructional settings* (p. 53-78). Amsterdam : Rodopi.
- Tugade, M. M. et Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320-333.
- Turnbull, B. et Evans, S. (2017). The effects of L1 and L2 group discussions on L2 reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 29(1), 133-154.

- Van Weijen, D., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. et Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing : an empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18(4), 235-250.
- Vandergriff, I. (2016). *Second-language discourse in the digital world : linguistic and social practices in and beyond the networked classroom*. Amsterdam : John Benjamins.
- Vanlessen, N., Rossi, V., De Raedt, R. et Pourtois, G. (2014). Feeling happy enhances early spatial encoding of peripheral information automatically : electrophysiological time-course and neural sources. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 14(3), 951-969.
- Villamil, O. S., et De Guerrero, M. C. (1996). Peer revision in the L2 classroom : social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 51-75.
- Vygotsky, L. (1933). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Wang, L. (2003). Switching to first language among writers with differing second-language proficiency. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 347-375.
- Wang, W. et Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process : an exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of Second Language Writing*, 11(3), 225-246.
- Wang, Y. C. (2015). Promoting collaborative writing through wikis : a new approach for advancing innovative and active learning in an ESP context. *Computer Assisted Language Learning*, 28(6), 499-512.
- Watanabe, Y. et Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning : collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11(2), 121-42.

- Watanabe, Y., et Swain, M. (2008). Perception of learner proficiency : its impact on the interaction between an ESL learner and her higher and lower proficiency partners. *Language Awareness*, 17(2), 115-130.
- Waugh, C. E. et Fredrickson, B. L. (2006). Nice to know you : positive emotions, self-other overlap, and complex understanding in the formation of a new relationship. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 93-106.
- Wells, G. (1999). Using L1 to master L2 : a response to Anton and DiCamilla's « Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom ». *The Modern Language Journal*, 83(2), 248-254.
- Wichadee, S. (2010). Using wikis to develop summary writing abilities of students in an EFL class. *Journal of College Teaching & Learning*, 7(12), 5-10.
- Wigglesworth, G. et Storch, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback? *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374.
- Wigglesworth, G. et Storch, N. (2009). Pair versus individual writing : effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing*, 26(3), 445-66.
- Williams, M. et Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers : a social constructivist approach*. New York : Cambridge University Press.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. et Kim, H. Y. (1998). *Second language development in writing : measures of fluency, accuracy, et complexity*. Honolulu : University of Hawaii Press.
- Woodall, B. R. (2002). Language-switching : using the first language while writing in a second. *Journal of Second Language Writing*, 11(1), 7-28.
- Woodrich, M. et Fan, Y. (2017). Google Docs as a tool for collaborative writing in the middle school classroom. *Journal of Information Technology Education : Research*, 16(16), 391-410.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELJ Journal*, 37(3), 308-328.

- Xie, W. et Zhang, W. (2016). Negative emotion boosts quality of visual working memory representation. *Emotion*, 16(5), 760-774.
- Yaghobian, F., Samuel, M. et Mahmoudi, M. (2017). Learner's use of first language in EFL collaborative learning : a sociocultural view. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(4), 36-55.
- Yan, J. X., et Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English : a qualitative analysis of EFL learners in China. *Language learning*, 58(1), 151-183.
- Yarrow, F. et Topping, K. J. (2001). Collaborative writing : the effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 261-282.
- Yim, S. et Warschauer, M. (2017). Web-based collaborative writing in L2 contexts : methodological insights from text mining. *Language Learning & Technology*, 21(1), 146-165.
- Yong, F. (2010). Collaborative writing features. *RELC Journal*, 41(1), 18-30.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment : what does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-437.
- Zembylas, M., Charalambous, C. et Charalambous, P. (2014). The schooling of emotion and memory : analyzing emotional styles in the context of a teacher's pedagogical practices. *Teaching and Teacher Education*, 44, 69-80.
- Zeng, G. (2017). Collaborative dialogue in synchronous computer-mediated communication and face-to-face communication. *ReCALL*, 29(3), 257-75.
- Zhang, B., Xiao, Y. et Luo, J. (2015). Rater reliability and score discrepancy under holistic and analytic scoring of second language writing. *Language Testing in Asia*, 5(5), 1-9.
- Zhang, M. (2018). Collaborative writing in the EFL classroom : the effects of L1 and L2 use. *System*, 76, 1-12.

Zheng, Y. (2008). Anxiety and second/foreign language learning revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 1(1), 1-12.

Zuniga, M. et Rueb, A. (2018). Dans le flow : l'influence des tâches pédagogiques sur la qualité de l'expérience émotionnelle en classe de français de langue seconde. Dans F. Berdal-Masuy (dir.). *Emotissage. Les émotions dans l'apprentissage des langues*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

