

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INFLUENCE DE L'EXPÉRIENCE OPTIMALE VÉCUE PAR DES
APPRENANTS EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE SUR LA QUALITÉ DE LA
PRODUCTION ÉCRITE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

GENEVIÈVE ROY

MAI 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

Je voudrais tout d'abord remercier le directeur de ce mémoire, M. Michael Zuniga, professeur à l'Université du Québec à Montréal, pour le soutien incontestable qu'il a su m'apporter tout au long de ce grand processus de rédaction. Je le remercie également pour toutes les connaissances qu'il a su me transmettre et sa précieuse aide qui ont grandement contribué à alimenter mon travail et à me guider jusqu'à la toute fin. Je lui adresse ainsi ma plus grande gratitude.

Je tiens à saisir cette occasion pour remercier tous les professeurs de l'Université du Québec à Montréal qui ont su me donner les outils nécessaires quant à la réussite de mes études au cycle supérieur. Je pense entre autres à Mme Isabelle Gauvin qui a su m'épauler dans les moments plus difficiles et qui a su me redonner la confiance que j'avais perdue. Je pense également à Mmes Valérie Amireault et Caroline Payant qui m'ont aussi donné la chance d'avancer tout en me guidant à travers de judicieux conseils. Merci à toutes ces dernières pour leur amabilité de répondre à mes besoins.

Enfin, je désire exprimer ma reconnaissance envers tous les membres de ma famille qui ont su faire accroître toute ma motivation. Je remercie particulièrement ma mère et mon père, pour leur amour, leurs sacrifices et leur soutien inestimable. Sans eux, rien de tout cela n'aurait pu être possible.

DÉDICACE

Je dédie ce travail à tous ceux et celles qui ont
cru en moi et qui ont su m'aider de loin ou de
près.

*Le manque de confiance en soi n'est pas une
fatalité. La confiance en soi peut être apprise,
pratiquée et maîtrisée, comme n'importe
quelle autre compétence. Une fois que vous la
maîtrisez, tout dans votre vie changera pour
le meilleur.*

Barrie Davenport

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Émotions et apprentissage des langues secondes	4
1.2 L'expérience optimale pour favoriser l'apprentissage	9
1.3 Objectif de recherche	11
1.4 Pertinence sociale et scientifique	12
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS	14
2.1 Les fondements théoriques de l'expérience optimale.....	15
2.1.1 Les quatre dimensions de l'expérience optimale	18
2.2 L'expérience optimale dans les classes de langue seconde	24
2.2.1 L'influence des tâches sur l'expérience optimale.....	24
2.2.2 L'influence de l'expérience optimale sur la performance	28
2.3 L'expérience optimale et la qualité de la production écrite	29
2.3.1 Le modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980).....	30
2.3.2 Modèle Hayes et Flower (1980) et expérience optimale	33
2.4 L'expérience optimale et la qualité de la production écrite.....	36
2.4.1 L'expérience optimale et aisance	36
2.4.2 L'expérience optimale et complexité.....	38
2.4.3 L'expérience optimale et précision.....	39
2.4.4 L'expérience optimale et la qualité de l'aisance, la complexité et la précision	40

2.4.5	L'expérience optimale et créativité	41
2.4.6	Synthèse de l'expérience optimale sur la qualité de la production écrite.....	42
2.5	Synthèse du chapitre	43
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		46
3.1	Devis de recherche.....	46
3.2	Population et échantillon.....	47
3.3	Instruments de mesure et procédure	48
3.3.1	Questionnaire sociodémographique	48
3.3.2.	Mesure de la perception de l'intensité de l'expérience optimale	49
3.3.3	Tâche de production écrite.....	49
3.4	Déroulement de la recherche	50
3.4.1	Phase de rédaction	50
3.4.2	Mesure de l'expérience optimale	51
3.5	Codification des textes.....	52
3.5.1	Codification pour l'expérience optimale	55
3.6	Analyses	55
3.7	Synthèse	55
CHAPITRE IV RÉSULTATS.....		57
4.1	Description générale des résultats	57
4.1.1	Expérience optimale	58
4.1.2	Qualité de la production écrite	59
4.1.3	Créativité de la production écrite	61
4.2	Expérience optimale et qualité de la production écrite	62
4.2.1	Analyses corrélationnelles	62
4.2.2	Analyses par groupe	63
4.2.3	Créativité selon l'expérience optimale	64
4.3	Synthèse des résultats en lien avec la question de recherche	66
CHAPITRE V DISCUSSION		67
5.1	Discussion des résultats	68
5.1.1	Question de recherche : influence de l'expérience optimale sur la qualité de la production écrite.....	68

5.2	Implications pédagogiques	75
5.2.1	Signification de l'expérience optimale en salle de classe	75
5.2.2	Suggestions pour augmenter l'expérience optimale	76
5.3	Limitations et pistes de recherche en didactique des langues secondes	77
5.3.1	Limites de l'étude	77
5.3.2	Perspectives de recherche	78
CONCLUSION		81
APPENDICE A DOCUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES		84
APPENDICE A.1 QUESTIONNAIRE – PROFIL LINGUISTIQUE.....		85
APPENDICE A.2 QUESTIONNAIRE EXPÉRIENCE OPTIMALE.....		87
APPENDICE A.3 SÉRIE D'IMAGES UTILISÉE – A BOY, A DOG AND A FROG DE MAYER (1965).....		90
APPENDICE A.4 FEUILLES TÂCHE DE RÉDACTION.....		95
APPENDICE A.5 ÉVALUATION CRÉATIVITÉ – ÉCHELLE DE STEINBERG ET HORWITZ (1986).....		98
APPENDICE A.6 FORMULAIRE CONSENTEMENT – ÉCOLE		100
APPENDICE A.7 FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARENTS et PARTICIPANTS		104
RÉFÉRENCES		108

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Le graphique de l'expérience optimale.....	19
2.1 Modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980).....	30

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.4 Distribution du temps alloué pour le déroulement de la recherche	51
3.5 Mesures quantitatives de la qualité des textes.....	54
4.1 Distribution des résultats selon l'expérience optimale	58
4.2 Moyennes et écarts-types de l'expérience optimale	58
4.3 Distribution des résultats selon la qualité de la production écrite	59
4.4 Moyennes et écarts-types de la qualité de la production écrite	60
4.5 Fréquence des résultats selon la créativité de la production écrite.....	61
4.6 Qualité de la production écrite selon l'expérience optimale	62
4.7 Moyenne des résultats selon les groupes de forte et basse intensité d'expérience optimale.....	63
4.8 Qualité de la production écrite selon les groupes de forte et basse intensité d'expérience optimale	64
4.9 Créativité selon l'intensité de l'expérience optimale.....	65

RÉSUMÉ

L'expérience optimale (EO), aussi connue sous le nom *flow*, est caractérisée comme étant une combinaison subjective de motivation intrinsèque et de confiance en soi qui se manifeste lors de l'immersion complète dans une tâche pour laquelle les apprenants perçoivent avoir les compétences requises (Oxford, 2016). Lors de l'EO, les apprenants font preuve d'un comportement exploratoire qui les pousse au-delà de leur niveau de compétence actuel, favorisant une amélioration de la performance (Csikszentmihalyi, 2008; Jackson et Roberts, 1992). Plusieurs chercheurs en didactique des langues secondes (L2) (p. ex., Aubrey, 2017 ; Czimmermann et Piniel, 2016 ; Egbert, 2003 ; Kirchhoff, 2011; Zuniga et Rueb, 2018) ont examiné l'influence des tâches pédagogiques sur l'intensité de l'EO éprouvée par les apprenants. Ces chercheurs ont trouvé que les tâches influencent de façon distincte l'EO, mais leurs résultats ne nous informent pas sur l'influence de l'EO sur la qualité de la production. Nous nous intéressons particulièrement à l'influence de l'EO sur la production écrite, car l'écriture semble être celle qui procure le moins d'EO pour les apprenants de français L2 (Zuniga et Rueb, 2018). En effet, certains chercheurs (p. ex., Leki, 1998) affirment que l'écriture en L2 peut provoquer des émotions négatives, telle l'anxiété, et que cet état semble avoir un effet perturbateur sur la qualité de la production. Cela laisse entendre que les émotions positives associées à l'EO devraient, par conséquent, avoir un effet bénéfique sur la qualité de cette production. Ainsi, cela nous amène à notre question de recherche : *en classe de langue seconde, l'EO influence-t-elle la qualité de la production écrite telle que mesurée par l'aisance (nombre de mots), la complexité (ratio de phrases complexes), la précision (ratio d'unités syntaxiques sans erreur) et la créativité (dénotation et interprétation) ?*

Pour trouver des pistes de réponse à notre question de recherche, en classe de L2, 15 apprenants en classe d'accueil au secondaire ont accompli une tâche de production écrite à partir d'une série d'images donnée. Immédiatement suivant l'activité de rédaction, les apprenants ont rempli un questionnaire (voir Zuniga et Rueb, 2018) pour mesurer l'intensité d'EO éprouvée pendant la tâche. Ensuite, lors des analyses statistiques, les participants ont été séparés en deux groupes afin de distinguer un groupe d'EO à intensité plus élevée, versus un groupe d'EO à intensité plus faible. Enfin, les résultats nous permettent d'affirmer qu'il y a une relation entre la précision de la production écrite et l'EO à forte intensité. La créativité a également été améliorée lors d'EO à forte intensité, mais une relation significative n'a pu être vérifiée. Quant

aux autres critères de la production écrite, il ne semble pas avoir de potentielle différence en faveur de l'EO pour cette étude-ci.

Mots clés: expérience optimale (*flow*), émotions, production écrite en langue seconde, apprentissage des langues secondes

INTRODUCTION

Les émotions jouent un rôle important dans tout apprentissage (Schumann, 1997). Selon la théorie d'*Expansion et de construction* (voir Fredrickson, 2013), par exemple, les émotions positives ont un effet d'élargissement sur les ressources attentionnelles, suscitant de l'engagement avec l'environnement. Pendant ces moments d'engagement, les gens développent des ressources nécessaires pour relever les défis futurs. Nous pouvons imaginer des apprenants qui développent des compétences linguistiques en prenant plaisir à accomplir une tâche communicative. Les émotions négatives, pour leur part, ont un effet de rétrécissement sur l'attention et engendrent un comportement d'évitement. Prenons l'exemple d'un apprenant anxieux face à une tâche trop difficile dont les ressources attentionnelles sont en effet détournées de la tâche et focalisées sur la source de son anxiété, soit la perception de son manque de compétence.

L'effet des émotions sur la performance et l'apprentissage sont d'un intérêt particulier dans les classes de langue seconde (L2) où les apprenants doivent régulièrement faire face à des sentiments d'inefficacité alors qu'ils tâchent de communiquer dans une langue qu'ils maîtrisent plus ou moins bien (MacIntyre et Gardner, 1994). De tous les modes de compétence en L2, la production écrite semble être celle qui génère le moins d'émotions positives en classe (Zuniga et Rueb, 2018). Zuniga et Rueb (2018) suggèrent que la carence en positivité pourrait être liée au défi posé par la tâche d'écriture qui dépasse souvent les compétences perçues du scripteur, provoquant ainsi de l'anxiété. De plus, lors d'une tâche d'écriture (non-collaborative), les apprenants ne peuvent tirer profit de l'étayage d'un collaborateur comme dans les activités orales, ce qui peut favoriser l'anxiété étant donné l'aspect solitaire.

Manifestement, l'écriture en L2 est souvent source d'anxiété et l'effet de cette dernière peut avoir des conséquences négatives sur la qualité de la production écrite (Leki, 1998). D'ailleurs, il semblerait que l'anxiété ressentie par les apprenants de L2 en écriture provienne de diverses sources liées aux pratiques pédagogiques, aux croyances personnelles sur l'écriture et l'apprentissage de l'écriture, aux perceptions de soi et aux menaces interpersonnelles (Cheng, 2004). La qualité de la production écrite en L2 serait alors influencée par l'émotion négative qu'est l'anxiété (Leki, 1998).

Cette argumentation soulève des questions autour de l'effet des émotions positives sur la qualité de la production écrite. Il existe un état émotionnel positif qui a été examiné dans le domaine de la didactique des langues provenant de *l'expérience optimale* (EO). Cette dernière est caractérisée avant tout comme étant une combinaison subjective de motivation intrinsèque et de confiance en soi qui se manifeste lors de l'immersion complète dans une tâche pour laquelle les apprenants perçoivent avoir les compétences requises (Oxford, 2016). Lors de l'EO, l'engagement et la centration de l'attention sur la tâche sont tellement élevés que cela ne laisserait place à aucune émotion négative telle que l'anxiété et la peur (Csikszentmihalyi, 2008). Nous évoquons un écrivain incapable d'arrêter d'écrire tellement il est absorbé par la tâche. De ce fait, nous croyons que l'EO pourrait contrer les effets néfastes de l'anxiété sur la production écrite, car lors de l'EO, le participant est dans un état maximal de concentration, d'engagement et de contrôle (Egbert, 2003) ce qui semblerait pousser les apprenants à faire preuve d'un comportement exploratoire. Par conséquent, cela mènerait les apprenants au-delà de leur niveau de compétence actuel, favorisant ainsi une amélioration de la performance (Csikszentmihalyi, 2008; Jackson et Roberts, 1992). Suite à cette EO vécue durant la tâche, l'apprenant semblerait être dans un état émotionnel positif, puisque celui-ci se verrait récompensé par l'amélioration de sa performance (Oxford, 2016). Cela le motiverait donc à consacrer davantage de temps à la tâche et augmenterait les chances que l'apprenant veuille répéter cette même tâche. Ainsi, pour compléter le nombre croissant d'études visant à comprendre les

caractéristiques pédagogiques qui favorisent l'EO chez les apprenants de L2 (p. ex., Aubrey, 2017 ; Czimmermann et Piniel, 2016 ; Egbert, 2003 ; Kirchhoff, 2011; Zuniga et Rueb, 2018), il nous a importé de mener une recherche sur l'influence que cet état psychologique optimal pourrait avoir sur la qualité de la production écrite.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux émotions qui peuvent agir sur l'apprentissage en classe de L2. Dans la première partie, nous illustrerons comment l'apprentissage des langues, tout particulièrement l'apprentissage de l'écrit, est un processus qui provoque des émotions qui, souvent, sont négatives, telle l'anxiété. Nous montrerons comment ces émotions guident les ressources cognitives et jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage (1.1). Dans un deuxième temps, nous présenterons l'expérience optimale (EO), soit une forme de motivation intrinsèque pouvant agir en tant qu'atténuateur d'émotions négatives et générateur d'émotions positives, et nous illustrerons comment l'EO pourrait influencer de manière positive la qualité de la production écrite (1.2). Pour terminer, nous découvrirons l'objectif de recherche (1.3) ainsi que la pertinence sociale et scientifique de l'étude actuelle (1.4).

1.1 Émotions et apprentissage des langues secondes

Définies comme étant particulières et propres à chacun (Picard, 2003), les émotions sembleraient jouer un rôle majeur sur la capacité de mémorisation, de rétention de l'information et de l'attention de l'apprenant, ce qui leur attirait une place importante dans le processus d'apprentissage (Alvarado et coll., 2002). La majorité de la recherche sur les émotions en didactique des L2 se concentre sur les émotions négatives, notamment sur un type d'anxiété lié au contexte d'apprentissage des langues

(*Foreign language classroom anxiety*) (p. ex., Cope, Horwitz et Horwitz, 1986 ; Gardner et MacIntyre, 1993). Cette anxiété linguistique se définit comme étant une anxiété qui se limite qu'à des situations d'apprentissage des langues et celle-ci se trouve malheureusement à être un obstacle majeur lorsque vient le temps d'apprendre une L2 (Cope, Horwitz et Horwitz, 1986). Ce phénomène courant se résulte inopportunément en sentiment de malaise, d'inquiétude, de nervosité et d'appréhension dues à ce que l'apprentissage et l'utilisation d'une L2 peuvent provoquer pour certains apprenants (Gardner et MacIntyre, 1993). Notamment, dans un contexte d'anxiété linguistique, la salle de classe des L2 est considérée comme l'endroit à l'école étant le plus anxiogène, car les apprenants expérimenteraient des sentiments d'inauthenticité en s'exprimant dans une langue qui n'est pas la leur (Cohen et Norst, 1989). En effet, cette peur de ne pas pouvoir s'exprimer comme ils le souhaiteraient comme avec leur langue première affecterait la confiance en soi des apprenants et alimenterait ainsi l'anxiété linguistique en L2 (Cohen et Norst, 1989). Autrement dit, les apprenants anticiperaient des problèmes linguistiques même avant de passer à la communication (MacIntyre & Gardner, 1991) ce qui crée davantage d'anxiété à l'égard des classes de L2 par peur d'être mal jugé. Ces émotions négatives qui se dégagent de l'anxiété linguistique sont d'ailleurs encore observées dans les études actuelles (Wilkinson, 2011 ; Alrabai, 2015 ; Çapan Tekin & Aslım Yetiş, 2016 ; Landström, 2016).

Les émotions négatives telles que l'anxiété peuvent également se présenter sous forme physique, par exemple, le cœur qui s'emballe, le corps qui transpire, les mains qui tremblent ainsi qu'une sensation de naufrage dans l'estomac (Reeve, 2005). Ces réactions également associées à l'anxiété en classe de L2 font surface à cause du système nerveux du corps humain et surviennent habituellement avant la phase d'évitement ou d'évasion (MacIntyre & Gregersen, 2012). Précisément, ces effets secondaires sont reconnus pour être une réaction normale du corps humain voulant fuir ou sortir d'une situation anxiogène dans le but de se protéger (p.ex., éviter de parler en classe de L2 pour ne pas se faire évaluer négativement) et cela inhiberait

malheureusement le développement (MacIntyre & Gregersen, 2012). Ce phénomène est expliqué dans la théorie d'Expansion et de construction (*Broaden and Build Theory*) de Fredrickson (2013), selon laquelle les émotions négatives ont un effet de rétrécissement sur l'attention et engendrent donc un comportement d'évitement. Cela n'est pas sans conséquence, car il a d'ailleurs été démontré que cette anxiété perturberait l'acquisition et la production du langage à tous les niveaux du processus d'apprentissage (MacIntyre et Gardner, 1994a, 1994b). Les émotions négatives en classe de L2 pourraient également survenir autant en contexte de productions (parler et écrire) que de réceptions (lecture et écoute) (MacIntyre et Gardner, 1994b). Notamment, en plus de la modalité (p.ex., parler versus écrire) de la tâche, il semblerait que la complexité (p. ex., la temporalité et le nombre d'éléments impliqués dans son accomplissement) affecterait la perception de la difficulté de la tâche de l'apprenant (Cho, 2018), ce qui nous fait comprendre que certaines tâches pourraient provoquer plus d'anxiété que d'autres.

Parmi toutes les compétences (c.-à-d., écouter, parler, lire et écrire), il aurait été observé que l'écriture en classe de L2 pouvait être parfois la plus anxiogène (Zhang, 2011). En effet, l'anxiété linguistique au niveau de l'écriture pourrait surgir du simple fait que l'apprenant craindrait de mal écrire et d'échouer (Zhang, 2011). Leki (1998) a précisément démontré que l'anxiété très élevée dans les classes de L2 interférerait avec la performance des productions écrites, car cette émotion négative entraverait entre autres le comportement exploratoire lorsque vient le temps des tâches d'écriture. Provoquant ainsi le détournement de l'attention, l'effet néfaste de l'anxiété auprès des apprenants en L2 augmenterait leur négligence des opportunités pour apprendre à écrire (Leki, 1998). En conséquence, cela amènerait les apprenants à prendre moins de risques lors des tâches de production écrite, contrairement à ceux qui ne développent pas d'anxiété (Woodrow, 2011). Concrètement, plus les apprenants seraient stressés, plus ceux-ci écourteraient leurs compositions et plus ils auraient tendance à composer des phrases trop longues et incohérentes (Woodrow, 2011). Ainsi, la qualité de la

production écrite serait diminuée. En raison de ces motifs, l'anxiété amènerait alors les apprenants de L2 à procrastiner les tâches d'écriture, puisque leur stress semblerait diminuer leur motivation à l'égard de celles-ci (Schweiker-Marra & Marra, 2000). Ce comportement d'évitement semble également soutenir la théorie d'Expansion et de construction de Fredrickson (2013) quant au rôle protecteur des émotions négatives.

Contrairement aux effets perturbateurs de l'anxiété, il semblerait que les émotions positives (p.ex., plaisir, amour, joie) favoriseraient l'apprentissage (Fredrickson, 2001). En effet, la théorie d'Expansion et de construction de Fredrickson (2013) postule non seulement que les émotions positives servent de marqueurs d'épanouissement ou de bien-être optimal, mais que celles-ci serviraient d'un efficace antidote pour contrer les effets néfastes des émotions négatives. Autrement dit, une expérience dite positive corrigerait ou annulerait les conséquences des émotions négatives (Fredrickson, 2001). Selon la recherche, les émotions positives favoriseraient l'apprentissage, car lorsque nous vivons un état émotionnel positif, notre attention est davantage centrée sur la tâche (Csikszentmihalyi, 1990) et le répertoire de nos pensées est ainsi élargi (Fredrickson, 2013). Les personnes vivant des émotions positives s'engageraient activement dans leur environnement et participeraient à des activités, car contrairement à l'anxiété, ces émotions contribueraient à un « comportement d'approche » ou à une « action continue » (Rahimi et Bigdeli, 2014). En outre, ayant mis à l'essai la théorie de Fredrickson (2001), Rahimi et Bigdeli (2014) stipulent dans leur étude que les émotions positives peuvent effectivement élargir le champ de l'attention, de cognition et d'action des apprenants, ce qui contribuerait à un engagement actif, comparativement aux émotions négatives qui renforceraient la tendance opposée. À la lumière des effets bénéfiques d'émotions positives, il est important de considérer que les émotions négatives ne devraient pas être bannies à 100% (Csikszentmihalyi, 1990), car elles agiraient en tant que rétroaction quant à la qualité de la performance (Fredrickson, 2013). Fredrickson (2013) compare d'ailleurs une personne sans expérience négative à un bateau sans gouvernail et sans voile qui ballotte

dans les vagues de la vie. Contrairement à la pensée populaire, les émotions négatives construiraient alors des ressources durables, par exemple, des avantages adaptatifs directs et immédiats dans des situations qui auraient menacé la survie (Fredrickson, 2001). Ainsi, ayant bénéficié de ces ressources, l'apprenant pourrait progresser dans le développement de ses compétences et, conséquemment, expérimenter davantage d'émotions dites positives. Selon, Fredrickson (2013), les émotions agissent donc en tant que gouvernail. En effet, au fur et à mesure que les apprenants progresseraient en L2, leur anxiété s'affaiblirait et leur plaisir se verrait ainsi augmenté (Dewaele, 2015). Les émotions (positives et négatives) seraient alors la force motrice de l'apprentissage en L2 (Dewaele, 2015).

Bien entendu, nous nous rapprochons davantage de ce qui nous procure une réaction émotionnelle positive, comparativement à l'anxiété qui nous procure, entre autres, des sentiments d'insécurité. Plus une tâche d'écriture nous fera plaisir, plus nous nous engagerons pleinement dans celle-ci, ce qui favorisera sa réalisation. De ce fait, les enseignants devraient être attentifs aux émotions de leurs élèves, car celles-ci sont au cœur de leur préoccupation (Pekrun, 2014). Notamment, la joie contribuerait au développement en classe de L2 (et donc au développement de l'écriture), parce qu'elle aurait un impact sur la motivation des élèves (Lopez et coll., 2013). Afin de générer des émotions positives telles que la joie en salle de classe, il serait important que le personnel de l'école aide les apprenants à développer entre autres la confiance en soi, l'intérêt ainsi que la valeur intrinsèque de l'éducation, car cela favoriserait l'engagement dans l'apprentissage tout en diminuant les émotions négatives (Pekrun, 2014). Nous comprenons, par exemple, que plus les apprenants prendront plaisir à réaliser les activités proposées en classe, plus ceux-ci pourront développer la valeur intrinsèque de l'éducation, car leur intérêt à l'égard des tâches éducatives aura progressé naturellement.

Compte tenu de ce qui précède, cela nous mène à penser que les effets négatifs de l'anxiété sur la qualité de la production écrite pourraient être atténués dans des contextes caractérisés par les émotions positives, ce qui aurait un effet positif sur la qualité de la production écrite. Un tel état psychologique relié à des émotions positives ayant fait l'objet de nombreuses études dans le domaine de la didactique des langues est l'expérience optimale (EO). Celle-ci étant reconnue pour procurer des effets contraires à l'anxiété (Czimmermann et Piniel, 2016) sera le sujet de la section suivante.

1.2 L'expérience optimale pour favoriser l'apprentissage

Un état émotionnel positif qui est très recherché dans les domaines de la psychologie et de la didactique des langues est *l'expérience optimale* (EO). Nous pouvons définir l'EO, aussi connue sous le nom *flow*, comme étant un état d'esprit positif, caractérisé par un sentiment de concentration énergique, de pleine implication et de plaisir (Csikszentmihalyi, 1990). Cette EO se fait ressentir au moment où une personne s'implique dans des tâches stimulantes et intéressantes dans lesquelles elle estime avoir les capacités nécessaires pour les réaliser et pour lesquelles elle estime avoir un contrôle sur le déroulement et les résultats (voir Csikszentmihalyi, 1990). C'est donc après avoir vécu une EO que les émotions positives telles que le bien-être feraient surface (Csikszentmihalyi, 1990). Dans un état d'EO, les gens sont si concentrés et si en contrôle qu'ils perdent momentanément la conscience de soi et la notion du temps, ce qui procure l'absence d'émotions négatives (anxiété ou peur débilante). De cette façon, la spontanéité, l'exploration et le développement des compétences seraient favorisés (Csikszentmihalyi, 2008). Partant de ce fait, dans le domaine de la didactique des langues, on semble nous démontrer que la nature de certaines tâches aurait bel et bien une influence sur l'intensité d'EO (Cho, 2018).

Plusieurs chercheurs en didactique des langues secondes (DL2) (p. ex., Aubrey, 2017 ; Czimmermann et Piniel, 2016 ; Egbert, 2003 ; Kirchhoff, 2011 ; Zuniga et Rueb, 2018) se sont questionnés à propos de la nature des tâches pédagogiques et de leur influence sur l'EO vécue par les apprenants. Ayant relativement tous le même objectif de recherche, ces chercheurs ont tenté de déterminer, à l'aide de questionnaires et d'observations conçus pour mesurer l'EO, si certaines tâches, parmi l'accomplissement de plusieurs tâches différentes, pouvaient générer plus d'EO. En effet, leurs résultats semblent confirmer l'hypothèse que certaines tâches pédagogiques influencent davantage l'EO vécue par les apprenants. Par exemple, selon Zuniga et Rueb (2018), « les tâches sans temps de planification, composant un élément de jeu et de concurrence, accomplies en groupe et impliquant du mouvement et de l'interaction suscitent des émotions positives et des sentiments de bien-être associés au flow (EO) » (p. 274). En outre, la nouveauté d'une activité et l'étayage procuré par les activités collaboratives par le biais des technologies de l'information et de la communication (TIC), tel le clavardage, seraient des facteurs plus favorables à l'EO (Egbert, 2003). D'autres résultats (p. ex., Kirchhoff, 2011) démontrent une hausse de l'EO dans un cours de lecture extensive, c'est-à-dire, dans un cours de lecture approfondie où on lit autant que possible sans se soucier du sens précis de tous les mots inconnus. La concentration générée par l'EO lors de la lecture extensive en L2 équivaldrait au sentiment de plaisir lors de la lecture en langue première (Kirchhoff, 2011). Quant à Czimmermann et Piniel (2016), ceux-ci ont observé que les tâches de scénarimage interactives (interaction grâce à la création d'histoires faites à partir de plusieurs images) susciteraient particulièrement l'EO. Cela serait dû entre autres au fait que la difficulté de la tâche était bien équilibrée avec le niveau de la classe (Czimmermann et Piniel, 2016) ce qui semblerait diminuer l'anxiété linguistique. D'un autre côté, les résultats d'Aubrey (2017) ont révélé que l'interaction interculturelle (avec un interlocuteur d'une autre culture) lors des tâches communicatives générerait significativement plus d'EO que l'interaction des mêmes tâches dans un contexte intraculturel (avec un interlocuteur de la même culture). Cela s'expliquerait entre autres au fait qu'en contexte interculturel,

les apprenants aurait bénéficié d'un sentiment d'accomplissement qui se serait renforcé à mesure que ces derniers progressaient dans la tâche (Audrey, 2017).

Somme toute, ces résultats semblent confirmer que la nature des tâches pédagogiques a une influence sur l'intensité d'EO éprouvée par les apprenants. Toutefois, ces études ne nous démontrent pas si l'EO influence la qualité de la performance lors de la tâche. Sachant donc que la nature des tâches pédagogiques influence l'EO vécue, dans le cadre de cette étude-ci, nous tenterons de trouver si l'EO peut influencer la qualité du produit de la tâche, soit la production écrite. Précisément, comme nous venons de l'observer, la théorie des études portant sur l'EO vécue lors des tâches pédagogiques nous laisse seulement croire que cette dernière favoriserait l'apprentissage. En effet, cela nous amène à penser qu'elle contribuerait à un engagement plus actif en élargissant le champ d'attention, de cognition et d'action des apprenants (Rahimi et Bigdeli, 2014). Les études sur l'EO en général et en DL2 nous amènent alors à l'hypothèse que l'intensité d'EO vécue par les apprenants aurait une influence sur la qualité de la production écrite. Malheureusement, malgré les résultats des recherches antérieures en DL2, on ne nous révèle toujours pas d'étude observant si l'intensité d'EO a bel et bien une influence sur la qualité de la production écrite en L2. Déterminer que l'EO aurait finalement une influence positive sur la qualité de la production écrite validerait la raison d'être de la recherche visant à déterminer les caractéristiques des tâches pédagogiques favorisant l'EO.

1.3 Objectif de recherche

Sachant désormais que les effets négatifs de l'anxiété nuisent particulièrement à la production écrite des apprenants en L2 (Leki, 1998), les études laissent entendre que l'intensité de l'expérience optimale (EO) vécue par les apprenants devrait, par conséquent, réduire l'anxiété et ainsi avoir une influence positive sur la qualité de cette production. Dans le cadre de notre recherche, il nous importera donc de définir

comment l'EO pourrait avoir une incidence sur la qualité de la production écrite selon les études, en passant par l'aisance, la complexité, la précision et la créativité. Bien entendu, l'EO semble ouvrir plusieurs horizons possibles à l'égard de l'accomplissement de diverses tâches. Elle nous laisse penser qu'elle pourrait permettre aux apprenants de réduire les effets négatifs de l'anxiété sur la qualité de la production écrite, puisque son aspect positif agirait entre autres sur la centration de l'attention et permettrait possiblement un traitement cognitif plus fluide lors du processus d'écriture.

Constatant qu'aucune étude ne s'est encore penchée sur la question de la qualité de la production écrite influencée par l'EO, notre objectif général de recherche sera donc de combler cet écart dans la recherche pour ainsi faire avancer les connaissances à ce sujet.

1.4 Pertinence sociale et scientifique

Les orientations de l'étude actuelle devraient conduire à une compréhension plus complète de la possible influence de l'expérience optimale (EO) sur la qualité des tâches pédagogiques. Dès lors, les résultats finaux pourraient également jouer un rôle déterminant en vue des prochaines retombées pédagogiques en lien avec la production écrite et l'EO expérimentée en classe de L2, advenant le fait que l'EO influencerait significativement le développement de la L2. Cela est important, car ajouter de nouvelles données empiriques au sujet de l'EO sur la qualité de la production écrite nous mènerait précisément à l'élaboration de nouvelles séquences d'activités d'apprentissage et d'évaluations favorisant l'EO dans le but d'augmenter le pourcentage de rendement de la compétence écrite des apprenants en L2. Notamment, cela pourrait susciter la poursuite de nouvelles études concernant les autres

compétences (interagir, lire et écouter) afin de possiblement déterminer statistiquement que l'EO influence positivement le rendement de toutes les compétences en L2.

La prochaine section sera réservée au cadre conceptuel de notre recherche.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL ET RECENSION DES ÉCRITS

Ce présent chapitre vise à décrire les différents concepts évoqués dans notre objectif de recherche général, soit de déterminer si, en classe de L2, l'expérience optimale (EO) influence la qualité de la production écrite telle que mesurée par l'aisance (nombre de mots), la complexité (ratio de phrases complexes), la précision (ratio d'unités syntaxiques sans erreur) et la créativité (dénotation et interprétation).

Tout d'abord, nous définirons l'EO ainsi que les construits qui lui sont rattachés (2.1). Plus loin, nous présenterons une recension des écrits concernant l'EO dans les classes de L2, à savoir l'influence des tâches pédagogiques sur l'EO, et à son tour, l'influence de l'EO sur la performance (2.2). Ensuite, afin de définir comment l'EO pourrait guider les ressources cognitives et jouer un rôle déterminant dans l'apprentissage/performance de l'écrit, nous dresserons le portrait d'un modèle de production écrite (2.3). Dans un deuxième temps, en nous servant du modèle d'écriture, nous illustrerons comment l'EO pourrait influencer les processus de ce modèle pour ainsi agir au niveau de la qualité de la production écrite (2.4). Enfin, nous élaborerons une synthèse avant de terminer avec notre question de recherche, suivi de notre hypothèse (2.5).

2.1 Les fondements théoriques de l'expérience optimale

Selon la théorie de Mihaly Csikszentmihalyi, psychologue et auteur d'une grande majorité des recherches faites au sujet de l'expérience optimale (EO), les gens se définissent comme étant le plus heureux lorsque ceux-ci vivent un état dit de *flow*, soit l'EO, dans lequel ils sont entièrement immergés dans une activité. Notamment, pour le faiseur, l'activité en question doit susciter la motivation intrinsèque et poser un défi qui est faisable. En effet, selon Csikszentmihalyi (1990), nous pouvons distinguer l'état de l'EO comme étant un sentiment de concentration énergétique, de pleine implication et de bien-être subjectif. Cela peut être illustré dans la citation suivante :

Selon Csikszentmihalyi, il s'agit d'un état dans lequel les individus sont tellement impliqués dans ce qu'ils font que plus rien d'autre ne compte. L'expérience est tellement agréable et satisfaisante qu'ils sont prêts à la faire à n'importe quel prix. La concentration est tellement forte qu'il ne reste plus d'attention pour penser à des choses non pertinentes ou pour penser à ses problèmes. La conscience de soi disparaît et la notion du temps est déformée. La satisfaction que produit ce genre d'activité est telle que les personnes sont prêtes à le faire sans penser à ce qu'ils pourront en tirer et cela même lorsque les situations sont difficiles ou dangereuses¹.

Par ailleurs, Csikszentmihalyi (1975) a décidé d'entreprendre ses recherches au sujet de l'EO après avoir été fasciné par des artistes et des athlètes qui consacraient plus d'énergie et de temps que les autres dans leur travail et qui étaient tellement plongés dans leur activité qu'ils pouvaient ne pas tenir compte de leur besoin de nourriture, d'eau et de sommeil. Dans le cadre de ses études, Csikszentmihalyi et ses collègues ont entre autres utilisé une méthodologie d'échantillonnage d'expérience où environ 8000 participants ont porté un téléavertisseur qui sonnait à des moments

¹ Théorie du flow. (2017, décembre 1). *EduTech Wiki*, . Retrieved 17:42, février 14, 2020 depuis http://edutechwiki.unige.ch/fmediawiki/index.php?title=Th%C3%A9orie_du_flow&oldid=74646.

aléatoires de la journée signalant à tous ces participants de remplir un questionnaire mesurant leur état d'esprit ainsi que l'activité qu'ils faisaient. Ses résultats et ses constatations lui ont alors permis d'alimenter ses nombreuses recherches et de distinguer l'ensemble de plusieurs aspects importants et spécifiques de l'EO, c'est-à-dire, les caractéristiques reconnues aujourd'hui pour définir le construit de l'EO.

Les résultats de Csikszentihalyi (1990) démontrent que les participants en train de vivre une EO ont le sentiment 1) de posséder les compétences appropriées pour l'activité en question (p. ex., un scripteur maîtrisant ses outils linguistiques), 2) de se concentrer pleinement sur la tâche (p.ex., un scripteur capable de se concentrer pour construire du sens), 3) d'être conscient des buts et des règles précises reliées à la tâche (p.ex., un scripteur conscient de son but et du lectorat de son texte), 4) d'avoir la capacité de réguler sa propre action (p. ex., le scripteur qui possède suffisamment de compétence pour reconnaître et rectifier les erreurs survenant lors du processus de production), 5) d'avoir toute son attention centrée sur la tâche (p.ex., un scripteur aucunement distrait par son environnement tellement il est submergé par la tâche de rédaction), 6) d'être capable de contrôler ses actions lors de la tâche (p.ex., un scripteur capable d'influencer les résultats de la tâche d'écriture), 7) d'oublier ses soucis au moment de l'activité et ne plus voir le temps passer (p.ex., un scripteur en pleine concentration) et 8) de faire l'activité pour le plaisir, soit pour des raisons intrinsèques et non forcément instrumentales (p.ex., un scripteur qui produit un texte en guise de simple récompense personnelle). Finalement, les participants disent ressentir un sentiment de bien-être ainsi que des émotions positives à la suite d'une EO (Csikszentihalyi, 1990).

Par conséquent, plus une personne est dans la zone d'EO, plus elle trouvera l'activité en question stimulante, ce qui engendra un état de concentration et de plein engagement (Csikszentihalyi, 1990). Ceci est illustré dans la citation suivante :

Voilà ce que nous entendons par expérience optimale. C'est ce que ressent le navigateur quand le vent fouette son visage... C'est le sentiment d'un parent au premier sourire de son enfant. Pareilles expériences intenses ne surviennent pas seulement lorsque les conditions externes sont favorables. Des survivants de camp de concentration se rappellent avoir vécu de riches et intenses expériences intérieures en réaction à des événements aussi simples que le chant d'un oiseau [...]. Ces grands moments de la vie surviennent quand le corps ou l'esprit sont utilisés jusqu'à leurs limites dans un effort volontaire en vue de réaliser quelque chose de difficile et d'important. L'expérience optimale est donc quelque chose que l'on peut provoquer... Pour chacun, il y a des milliers de possibilités ou de défis susceptibles de favoriser le développement de soi [par l'expérience optimale] (Csikszentmihalyi, 2004, p24).

Essentiellement, chaque individu aurait alors la capacité d'expérimenter l'EO, à savoir le sentiment d'engagement complet dans une activité (Csikszentmihalyi, 1990).

Cet engagement complet dans une activité que les gens peuvent entre autres expérimenter dans un état d'EO permettrait une meilleure performance. Cela a été observé dans les domaines du sport (Jackson et Roberts, 1992), du travail (Trevino et Webster, 1992) aussi bien que de l'écriture (Abbott, 2000). Par exemple, grâce à la participation de 200 athlètes universitaires, Jackson et Roberts (1992) ont trouvé dans leur étude qu'il y avait une relation entre les performances et l'EO vécue. Dans un tout autre contexte : le bureau, Trevino et Webster (1992) ont trouvé une performance supérieure quant à l'utilisation des logiciels bureautiques chez les employés expérimentant une plus grande EO lors de l'apprentissage desdits logiciels. Par ailleurs, voulant savoir pourquoi certains apprenants persévéraient plus que d'autres dans certaines situations d'écriture, Abbott (2000) a présenté dans son étude deux apprenants de cinquième année au primaire capables de différencier l'EO de leur performance dans une tâche d'écriture. Abbott (2000) a obtenu ces résultats lorsque les apprenants de son étude ont décrit les tâches d'écriture où ils avaient le mieux performé dans des termes similaires à ceux utilisés dans les études sur l'EO. De plus, les tâches qui leur auraient fait vivre une EO (et donc un engagement complet dans la tâche) seraient celles où le genre, le style et la longueur de l'écriture pouvaient être contrôlés par l'apprenant (Abbott, 2000).

Bien qu'il existe plusieurs caractéristiques se rattachant à l'EO, cette dernière pourrait être reconnue selon quatre dimensions bien distinctes. C'est ce que nous verrons dans la prochaine section.

2.1.1 Les quatre dimensions de l'expérience optimale

L'expérience optimale (EO) se résume, selon certains chercheurs (p.ex., Egbert, 2003; Webster, Trevino et Ryan, 1993), à quatre dimensions importantes. En effet, grâce aux études préalablement établies au sujet de l'EO, il a été constaté que l'expérimentation de cette dernière était toujours conditionnelle à quatre dimensions « de base » (Egbert, 2003) et c'est ainsi que ces dimensions ont dorénavant constitué les composantes de la majorité de mesures psychométriques de l'EO. Dans cette section, nous dresserons un portrait de ces dimensions, à savoir l'équilibre entre le défi posé par la tâche et la compétence du faiseur (2.1.1.1), la centration de l'attention sur la tâche (2.1.1.2), l'intérêt intrinsèque pour la tâche (2.1.1.3) et la perception d'avoir le contrôle sur la tâche (2.1.1.4). Nous terminerons avec une synthèse (2.1.1.5).

2.1.1.1 Équilibre défi/compétence

La figure 2.1 ci-dessous décrit la relation entre le niveau de défi de la tâche perçu par le faiseur et le niveau de compétence que celui-ci perçoit avoir pour la tâche. Précisément, l'axe horizontal représente le niveau de compétence perçu du faiseur pour une tâche, et l'axe vertical représente sa perception du défi posé par la tâche. En effet, il semblerait que l'équilibre défi/compétence d'une tâche puisse significativement prédire l'expérience optimale (EO) (Cho, 2018). Selon McQuillan et Conde's (1996), une tâche qui n'est pas trop difficile, ni trop facile pour le faiseur procure effectivement plus d'EO.

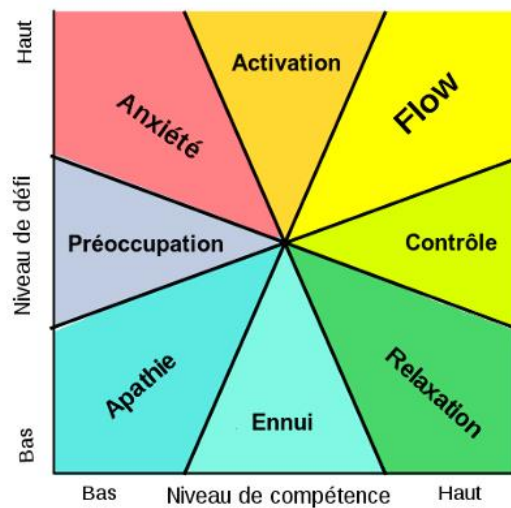


Figure 2.1 Le graphique de l'expérience optimale²

La lecture du graphique de Csikszentmihalyi (1997) démontre, par exemple, qu'une personne vivrait de l'anxiété si elle s'engageait dans une activité trop difficile par rapport à ses capacités. En conséquence, plus cet état serait excessif, plus les gens vivraient une anxiété importante qui pourrait générer des angoisses pouvant les incommoder en diminuant entre autres leur capacité de concentration (Csikszentmihalyi, 2008). D'autre part, toujours selon la lecture du graphique, une personne vivrait de l'apathie si celle-ci s'engageait dans une activité qui ne susciterait pas de compétence due à sa facilité. De ce fait, plus cet état serait intense, plus il stimulerait le désintérêt et la démotivation des gens et plus l'attention partirait à la dérive. Cependant, les gens pourraient vivre une EO si ces derniers s'engageaient dans

² The psychology of engagement with everyday life (p. 31), par M. Csikszentmihalyi, 1997, New York, NY: Basic Books.

une activité où le niveau de difficulté concorderait avec leur niveau de compétence (c.-à-d., un défi réalisable), d'où l'expression anglaise de se trouver *in the zone*.

2.1.1.2 Centration de l'attention

En général, l'attention est connue pour être un processus cognitif qui permet de sélectionner les aspects importants parmi plusieurs aspects appartenant à une information (Csikszentmihalyi, 1990). Autrement dit, « l'attention est une ressource essentielle de l'homme et renvoie à l'énergie que nous mobilisons pour investir notre environnement » (Brière, 2018, p. 7). Nous avons ainsi besoin de l'attention pour chercher les références appropriées de notre mémoire et évaluer une situation pour ensuite décider de la meilleure chose à faire (Csikszentmihalyi, 1990). L'attention est également essentielle pour l'apprentissage des L2 (Schmidt, 2001). En effet, l'attention centrée sur la tâche est nécessaire afin que les ressources cognitives soient davantage fluides et aptes à absorber efficacement toute l'information importante (Brière, 2018). Cette centration de l'attention vécue lors de l'expérience optimale (EO) permettrait l'optimisation de la concentration et serait donc clé quant à l'automatisation des ressources cognitives favorisant l'apprentissage (Csikszentmihalyi, 1990) particulièrement en L2 (Schmidt, 2001). Une personne vivrait alors une EO lorsque celle-ci aurait entre autres la capacité de centrer son attention sur la tâche afin de ne laisser place à aucune distraction (Egbert, 2003). L'attention est en quelque sorte une absorption cognitive qui permet, par exemple, de ne pas penser à autre chose que ce que nous sommes en train de faire (Brière, 2018). Elle permettrait même de posséder une perception altérée du temps (Brière, 2018) ce qui est bénéfique et nécessaire pour toute forme d'apprentissage, car

être sans arrêt distrait lorsque l'on accomplit une tâche de travail endommage considérablement la productivité. Le manque d'attention peut coûter cher : les intrusions apportent avec elles un plus grand stress, une plus grande fatigue et des douleurs physiques. Une interruption de votre attention de 2,8 secondes double le risque d'erreur et une fois interrompu,

il faut presque 30 minutes pour revenir complètement sur sa tâche (Brière, 2018, p. 4).

Concrètement, nous comprenons alors que l'attention est nécessaire pour l'apprentissage, puisqu'elle permettrait, par exemple, aux apprenants d'écouter leur enseignant sans se laisser distraire par le bruit alentour et même de rester concentrés dans le cadre d'exercices plutôt longs et monotones.

Ainsi, la dimension de l'attention de l'EO permettrait au faiseur de se concentrer davantage sur la tâche aussi longtemps qu'il se doit pour la réussir ou la compléter (Csikszentmihalyi, 1990), car il s'agit d'un état de concentration maximale. Nous comprenons aussi que la satisfaction recueillie à la suite de l'accomplissement d'un but serait un facteur du sentiment de bien-être vécu lors de l'EO. D'ailleurs, prenons note que l'attention dépend aussi de l'équilibre défi/compétence (Schmidt et Savage, 1992). Une tâche trop difficile susciterait de l'anxiété et ainsi moins d'attention, parce que les émotions négatives auraient un effet de rétrécissement sur l'attention et engendreraient donc un comportement d'évitement (Fredrickson, 2013). Par conséquent, une tâche trop facile procurerait de l'ennui, ce qui se résulterait également à moins d'attention (l'attention partant à la dérive) (Csikszentmihalyi, 2008).

2.1.1.3 Intérêt intrinsèque

Pour vivre une expérience optimale (EO), le faiseur en question doit être motivé intrinsèquement par la tâche (Egbert, 2003). Si ce dernier n'a pas d'intérêt intrinsèque à l'égard d'une activité, l'EO sera conséquemment diminuée (Egbert, 2003). Cette sensation de prendre plaisir à faire une tâche plus qu'une autre dépend de la perception des opportunités qu'ont les gens (Csikszentmihalyi, 1990). Par exemple, un athlète professionnel peut *jouer* au hockey, mais il peut être davantage concentré sur le montant de son contrat plutôt que sur la partie elle-même et d'un autre côté, certaines personnes peuvent prendre plaisir à élever leurs enfants malgré le fait que d'autres

perçoivent cela comme une corvée (Csikszentmihalyi, 1990). Précisément, les activités qui génèrent davantage d'EO sont *autotéliques*, à savoir des tâches que l'on fait pour une fin en soi et non un moyen en vue d'une fin (Csikszentmihalyi, 2008). En résumé, ce n'est pas parce qu'une tâche est reconnue pour être amusante que tous y prendront plaisir. L'individu y prendra plutôt plaisir lorsque celui-ci aura un intérêt intrinsèque pour la tâche. Ainsi, il sera question d'EO.

2.1.1.4 Contrôle de l'action

Enfin, l'expérience optimale (EO) serait produite lorsqu'une tâche implique un sens de contrôle pour le faiseur (Webster, Trevino et Ryan, 1993). D'une part, l'individu doit percevoir qu'il a un certain contrôle sur la tâche, à savoir un contrôle sur son déroulement, sa direction et ses résultats (Webster, Trevino et Ryan, 1993). Or, bien que la perception d'avoir le contrôle sur la tâche produit de l'EO, c'est essentiellement le sentiment d'avoir le contrôle lors de tâches difficiles qui procure au faiseur un sentiment de plaisir (Csikszentmihalyi, 1990). Par exemple, un chirurgien peut devenir accro à la procédure de chirurgies, puisque celui-ci se sent extrêmement en contrôle tout au long de la tâche, ce qui produira ainsi de l'EO (Csikszentmihalyi, 1990). Entre autres, ce contrôle permet au faiseur d'ajuster la difficulté de la tâche pour la maintenir dans la zone de *flow* (figure 2.1). D'autre part, lorsque Csikszentmihalyi (2008) parle de la dimension de contrôle, il nous importe de comprendre que le faiseur peut faire de nombreux efforts, mais cela sans mener à du surmenage, car cette dimension paraît naturel (sans effort) pour le faiseur en état d'EO. Telle l'attention, cet aspect du contrôle peut avoir l'effet de la perte de conscience de soi, c'est-à-dire que le faiseur peut être moins préoccupé par lui-même et donc, s'investir davantage dans la tâche, ce qui faciliterait et améliorerait sa réalisation (Csikszentmihalyi, 2008).

2.1.1.5 Synthèse des dimensions de l'expérience optimale

Tout compte fait, l'équilibre défi/compétence, l'attention centrée sur la tâche, l'intérêt intrinsèque pour la tâche et la perception d'avoir le contrôle sur la tâche seraient les quatre dimensions importantes de l'expérience optimale (EO), car elles seraient conditionnelles au bien-être subjectif ressenti lors de la réalisation de la tâche (Egbert, 2003). Ces dimensions de l'EO sembleraient donc être des facteurs importants dans le contexte des classes de L2, car celles-ci intensifieraient l'engagement (Csikszentmihalyi, 2008) et permettraient alors des expériences plus positives que d'autres à l'égard de certaines activités de L2. En résumé, la dimension de l'équilibre défi/compétence alimenterait la curiosité de l'apprenant vis-à-vis la tâche afin de le mener à s'y investir davantage, car sachant qu'il possède les habiletés nécessaires pour réussir le défi de la tâche, l'apprenant aurait moins de chance d'expérimenter de l'anxiété (Csikszentmihalyi, 2008). De plus, le rôle de l'attention serait clé dans l'apprentissage des langues, car les apprenants ne ciblant pas efficacement leur attention sur la tâche n'apprendraient pas beaucoup, comparativement à ceux qui prêtent une attention maximisée aux tâches (Schmidt, 2010). Conséquemment, leur niveau de conscience serait davantage élevé et l'apprentissage s'en trouverait améliorée (Schmidt, 2010). Par ailleurs, la dimension de l'intérêt est également considérée importante dans la salle de classe de L2, car le fait qu'une tâche ait les caractéristiques appropriées pour être intéressante aux yeux de l'apprenant contribuerait au niveau de l'EO (Egbert, 2003) qui conséquemment, agirait positivement au niveau de l'engagement et de la performance dans une tâche (Trevino et Webster, 1992). Enfin, la dimension de contrôle serait à prioriser pour l'apprenant, car le fait de faire une activité favorisant l'autonomie (avec des règles et des responsabilités) jouerait un rôle déterminant dans l'engagement (Egbert, 2003). En effet, ce contrôle agirait sur le maintien d'une bonne estime de soi et donnerait un sentiment d'autodétermination (Egbert, 2003). Dans ce qui suit, nous observerons

concrètement comment l'EO peut agir dans le domaine de la didactique des langues secondes.

2.2 L'expérience optimale dans les classes de langue seconde

En didactique des L2, la recherche est plutôt limitée à quelques études examinant l'effet de tâches pédagogiques sur l'expérience optimale (EO) (p.ex., Aubrey, 2017 ; Cho, 2018 ; Czimmermann et Piniel, 2016 ; Egbert, 2003 ; Kirchhoff, 2013; Zuniga et Rueb, 2018). Ces chercheurs ont effectivement observé que les tâches pédagogiques favoriseraient l'expérience optimale (EO) de manière différenciée. D'un autre côté, de nouvelles études (Ayari et Amini, 2016; Simard et Zuniga, 2020) ont trouvé des réponses intéressantes quant à l'EO (et les émotions) sur la performance. Alors, dans la présente section, nous évoquerons, d'une part, l'influence des tâches sur l'EO (2.2.1) et d'autre part, l'effet que l'EO pourrait avoir sur la performance (2.2.2), grâce à la recension de ces quelques recherches.

2.2.1 L'influence des tâches sur l'expérience optimale

D'une part, afin de déterminer s'il existait des tâches pédagogiques capables de générer de l'expérience optimale (EO) en classe de L2, Egbert (2003) a conçu un questionnaire basé sur les quatre dimensions illustrées précédemment dans la section 2.1.3 pour évaluer l'intensité d'EO générée par sept tâches de L2 différentes. Dans son étude, afin de parvenir à des réponses, Egbert (2003) a récolté des données auprès de treize apprenants d'espagnol L2 au secondaire. Précisément, elle a administré son questionnaire de perception d'EO après que les participants aient effectué sept tâches différentes de communication orale créées par leur enseignant afin d'obtenir des informations sur l'EO en rapport avec ces tâches. Egbert (2003) a notamment enregistré les participants donner une description des tâches effectuées et a également passé en

entrevue ces derniers. Finalement, Egbert (2003) a désigné des tâches au cours desquelles les deux tiers ou plus des participants ont vécu une EO à intensité élevée comme des tâches à EO élevée, celles qui ont fait vivre une EO chez un tiers à deux tiers des participants comme des tâches à EO modérée, et celles au cours desquelles un tiers ou moins des participants ont vécu une EO comme des tâches à EO faible. Les résultats de son étude suggèrent donc que l'EO existe bel et bien en classe de L2 et il semblerait que les tâches impliquant les nouvelles technologies seraient celles qui feraient vivre davantage d'EO. Ainsi, ces tâches sembleraient être à privilégier lors de l'évaluation et de la conceptualisation d'activités d'apprentissage en L2.

Sachant désormais que certaines tâches pédagogiques semblaient générer de l'EO, Kirchhoff (2011) a, quant à elle, eu pour objectif de déterminer s'il y avait des conditions en lecture de L2 qui génèrent de l'EO. En effet, en examinant pendant 14 semaines 74 Japonais de niveau collégial en cours d'anglais L2 intensifs, à l'aide de trois questionnaires et d'analyses (vitesse de lecture, qualité de lecture et EO), Kirchhoff (2011) a su rajouter à la recherche que les cours de lecture extensive produisaient de l'EO. Elle définit d'ailleurs la lecture extensive comme étant « une approche d'enseignement et d'apprentissage de la lecture qui utilise des supports de lecture compréhensibles et significatifs pour l'apprenant afin que ceux-ci puissent lire de grandes quantités » (Kirchhoff, 2011, p.192). Selon elle, la théorie psychologique de l'EO semblerait ainsi influencer la motivation et l'engagement dans la lecture (Kirchhoff, 2011). En outre, les résultats de Kirchhoff (2011) stipulent que la concentration générée par l'EO lors de lecture extensive en L2 équivaldrait au sentiment de plaisir lors de la lecture en langue première.

Par la suite, afin de déterminer si l'EO pouvait être présente au niveau universitaire et s'il y avait des tâches spécifiques qui génèrent de l'EO, Czimmermann et Piniel (2016) ont étudié 85 Hongrois universitaires apprenant l'anglais L2 durant une session complète. Grâce au questionnaire de Egbert (2003) et

la réalisation de plusieurs tâches différentes, ces chercheuses ont découvert que les tâches de scénarimage interactives généreraient de l'EO. Par exemple, pour ce type de tâches, dans leur étude, les apprenants devaient placer des images une à la suite de l'autre, de sorte à ce que celles-ci puissent générer une histoire grâce à l'ordre chronologique choisie. Lorsque les apprenants terminaient la création de leur histoire, ces derniers devaient la raconter à d'autres apprenants de la classe. Czimmermann et Piniel (2016) ont collecté leurs données durant une session universitaire complète par l'intermédiaire d'enseignants qui ont accepté de coopérer à leur étude et de suivre des instructions spécifiques relatives à celle-ci (p.ex. réalisation des tâches et distribution de questionnaires aux participants). C'est donc après avoir reçu ces données à la fin d'une session que Czimmermann et Piniel (2016) ont su analyser l'intensité d'EO à l'aide d'analyses statistiques. De plus, Czimmermann et Piniel (2016) ont constaté que les apprenants de L2 de niveau universitaire sembleraient expérimenter plus d'EO que les apprenants de niveau secondaire, en comparant bien sûr les résultats de leur étude à ceux d'études antérieures faites au niveau secondaire. Ils tendent à penser que cela serait dû au fait que dans l'enseignement supérieur, les apprenants étudient principalement des sujets liés à leurs intérêts et à leurs objectifs personnels, ce qui est moins caractéristique des contextes de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, il est à noter que, selon leur étude, l'EO vécue par les apprenants dépendrait aussi de la difficulté de la tâche et du niveau de la classe (Czimmermann et Piniel, 2016).

Subséquentement, de son côté, Aubrey (2017) a eu comme objectif de déterminer si le contact interculturel pouvait générer davantage d'EO en classe de L2. Afin de trouver des réponses à sa recherche, Aubrey (2017) a donc étudié 42 Japonais apprenant l'anglais L2 et a utilisé un modèle quasi expérimental pour rendre compte de la perception des apprenants vis-à-vis cinq tâches différentes de communication orale. Ainsi, ce chercheur rajoute à la recherche en didactique des L2 que l'EO a été observée lors de cinq tâches orales et que l'interaction interculturelle (interaction entre personnes de cultures différentes) produisait particulièrement plus d'EO que

l'interaction des tâches intraculturelles (interaction entre personnes de même culture). Suite à ses résultats fructueux, Aubrey (2017) suggère d'ailleurs comment certains aspects des tâches pédagogiques peuvent être établis afin de générer davantage d'EO en salle de classe.

Dans un autre ordre d'idées, Cho (2018) avait pour but de déterminer les effets de la complexité et des modalités de la tâche sur l'EO. Pour ce faire, Cho (2018) a su examiner quatre tâches argumentatives de différents niveaux de complexité et de modalités différentes (parler et écrire) réalisées par 141 apprenants d'anglais L2. À la suite de chacune de ces tâches, Cho (2018) a fait passer un questionnaire à ses participants mesurant la perception de l'EO, la perception de la difficulté de la tâche ainsi que la perception des compétences, tous des critères qui se réfèrent au construit de l'EO de Csikszentmihalyi (1975). Enfin, ses résultats stipulent que seulement la modalité de la tâche influencerait la perception des compétences et l'EO. Précisément, l'écriture serait la modalité qui a permis de vivre davantage d'EO et qui a favorisé de meilleures expériences de travail en ce qui a trait à l'équilibre défi/compétence (dimension de l'EO).

Par ailleurs, intéressés par les émotions positives, dans leur étude, Zuniga et Rueb (2018) avaient pour objectif de déterminer les caractéristiques des tâches pédagogiques en français L2 qui contribuent davantage à un état d'EO. Pour y parvenir, dans un contexte collégial, ils ont mesuré l'EO auprès de 424 étudiants de français L2 en train de faire 24 tâches pédagogiques différentes. Selon les résultats, parmi toutes les compétences communicatives (interagir, écouter, parler, lire, écrire), les tâches d'écriture sembleraient être celles qui feraient vivre le moins d'EO en classe de L2. D'un autre côté, Zuniga et Rueb (2018) ont observé le plus d'EO lors des tâches pédagogiques caractérisées par le jeu, l'interaction, le mouvement et une rétroaction immédiate. En effet, la compétition suscitée lors des tâches pédagogiques transformées en jeu donnerait davantage d'importance et d'authenticité à la tâche, ce qui semblerait

augmenter l'attention du faiseur (Zuniga et Rueb, 2018), soit un effet des émotions positives (Fredrickson, 2011).

En résumé, ayant relativement tous le même objectif de recherche, soit de déterminer l'influence des tâches pédagogiques sur l'EO, ces chercheurs ont trouvé, à l'aide de questionnaires et d'observations conçus pour mesurer l'EO, qu'en effet, certaines tâches pouvaient favoriser un état d'EO plus que d'autres. Autrement dit, leurs résultats semblent confirmer l'hypothèse que certaines tâches pédagogiques influencent davantage l'EO éprouvée par les apprenants.

2.2.2 L'influence de l'expérience optimale sur la performance

Puisqu'il n'y avait guère d'étude portant directement sur l'expérience optimale (EO) pendant l'apprentissage des langues, Ayari et Amini (2016) ont décidé d'aborder le sujet d'une relation entre l'EO vécue pendant une tâche d'acquisition de vocabulaire et la réalisation en termes d'acquisition de vocabulaire à court et à long terme. Pour cette recherche, Ayari et Amini (2016) ont étudié 65 apprenants d'anglais L2 provenant d'une institution linguistique spécialisée uniquement dans l'apprentissage de l'anglais. Ces derniers ont participé à des tâches d'acquisition de vocabulaire possiblement capables de leur faire vivre une EO (Ayari et Amini, 2016). Ainsi, pour mesurer cette possible EO durant les tâches, Ayari et Amini (2016) ont utilisé le questionnaire d'Egbert (2003). Notamment, Ayari et Amini (2016) ont conçu un test de rétention du vocabulaire qui a été utilisé afin de déterminer l'efficacité de l'apprentissage du vocabulaire pendant l'exécution des tâches. Précisément, une série de pré-tests, de post-tests et de post-tests différés ont été administrés aux apprenants, afin de mesurer le degré d'apprentissage du vocabulaire (Ayari et Amini, 2016). Enfin, des résultats ont été significatifs et stipulent qu'il existerait bel et bien la possibilité de vivre une EO dans les classes d'acquisition de vocabulaire et qu'il y aurait d'ailleurs une relation positive significative entre le niveau d'EO et l'acquisition du vocabulaire (Ayari et Amini, 2016).

Somme toute, bien que tous les résultats confirment que l'EO peut être vécue dans les classes de L2, aucune étude en didactique des L2 n'a observé l'impact de l'EO sur la qualité de la production écrite. Cependant, une étude très récente portant sur les émotions positives et l'écriture nous laisse entendre que l'EO pourrait avoir un impact positif sur la qualité de la production. En effet, Simard et Zuniga (2020) ont trouvé que les apprenants ayant eu une réaction émotionnelle positive suite à la réception de la rétroaction corrective sur une production écrite ont corrigé correctement en moyenne 20% plus d'erreurs que les apprenants ayant eu une réaction neutre ou négative. Cette étude semble donc soutenir la théorie *Élargir et construire* (Fredrickson, 2013), dans le sens où les émotions positives élargissent les ressources attentionnelles de l'apprenant et favorisent plus d'engagement avec la tâche. Cela nous mène à la conclusion que l'EO aurait peut-être une incidence positive sur la qualité de la production écrite. Dans ce qui suit, nous présentons un modèle d'écriture afin d'expliquer de manière systématique comment l'EO influencerait la qualité de la production écrite.

2.3 L'expérience optimale et la qualité de la production écrite

En classe de L2, l'anxiété que génère l'écriture laisserait des conséquences négatives sur la qualité de la production écrite, selon l'étude de Zhang (2011). Dans le cadre de notre recherche, il importe donc de définir comment l'expérience optimale (EO) pourrait avoir une incidence positive sur la qualité de la production écrite, selon les études. À cette fin, un modèle de production écrite sera présenté (2.3.1), avant une discussion de la possible influence de l'EO sur la qualité de la production (2.3.2).

2.3.1 Le modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980)

De nombreux chercheurs ont utilisé ou se sont inspirés du modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980) pour la recherche en écriture L2 (Barbier, 2003). De notre côté, nous avons également trouvé que leur modèle avait le mérite de mettre clairement en lumière les processus cognitifs qui interviennent dans la production écrite et, dès lors, nous avons décidé de nous référer à ce même modèle pour la présente étude.

Le modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980) est constitué de trois composantes, à savoir l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme ainsi que le processus d'écriture. Notamment, le modèle englobe une interaction existante entre toutes les composantes de celui-ci (voir figure 2.2.1 ci-bas).

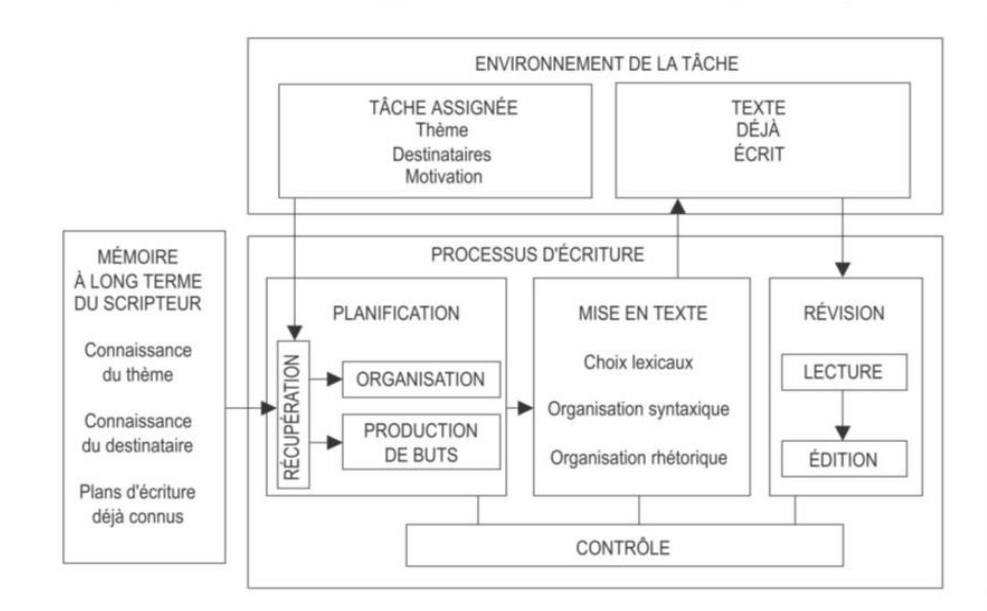


Figure 2.2.1 Modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980)

La composante de l'environnement de la tâche se trouve à être les caractéristiques de la tâche elle-même, soit le thème et les sujets qui s'y rattachent, le destinataire qui se trouve à être le public cible, ainsi que la motivation du scripteur

suscitée par la tâche d'écriture (Hayes et Flower, 1980). En outre, cette composante contient également le texte déjà produit, car lorsque celui-ci est créé, il devient une source extérieure du processus d'écriture.

En ce qui a trait à la composante de la mémoire à long terme, celle-ci se trouve à jouer un rôle important, car elle englobe toutes les connaissances déclaratives et procédurales du sujet (p.ex., le lexique et la grammaire), les métaconnaissances qui se rattachent au contexte de la tâche et aux expériences antérieures vis-à-vis celle-ci, ainsi que les connaissances en lien avec les plans d'écriture tels que le destinataire visé (Hayes et Flower, 1980). En d'autres termes, il s'agit de la composante qui regroupe toutes les connaissances antérieures du scripteur reliées à la tâche d'écriture.

Ensuite, la troisième composante du modèle de Hayes et Flower (1980), nommée le *processus d'écriture*, est décrite dans le domaine de l'éducation et de la science comme étant « l'essence du modèle », étant donné qu'elle regroupe des composantes importantes telles que la planification, la mise en mots, la révision et le contrôle (Roberge, 2001). Dans le modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980), la planification se trouve à être la génération, l'organisation et le cadrage des idées du scripteur en lien avec la tâche. La planification dépend notamment de la nature de la tâche assignée (destinataires, thème, motivation) et les connaissances antérieures du scripteur (Hayes et Flower, 1980). Par exemple, si le scripteur possède moins de connaissances en rapport avec le sujet, le genre ou les structures linguistiques demandées, plus la planification sera importante, car celui-ci devra établir les mesures nécessaires et préalables afin de subvenir à son manque de connaissances et de parvenir ainsi à une bonne rédaction du texte. La mise en mots est quant à elle l'action entreprise pour mettre toute l'information qui se rattache à la planification établie du scripteur en mots et en phrases afin de former un texte (Hayes et Flower, 1980). La mise en mots entre également dans la composante de l'environnement de la tâche, car lorsque le processus d'écriture débute, la portion de texte déjà écrit change la nature de la tâche

(Hayes et Flower, 1980). Du côté de la révision, cet aspect de la composante du processus d'écriture se trouve à être la lecture, l'évaluation et la correction qu'effectue le scripteur sur son texte afin d'éviter des erreurs et une incohérence (Hayes et Flower, 1980). Pour sa part, le contrôle est le processus qui guide la mise en œuvre des composantes du processus d'écriture (planification, mise en mots et révision), car celui-ci gère l'activation ou non de ces composantes lors du déroulement de l'activité (Hayes et Flower, 1980). Autrement dit, le contrôle représente l'allocation de ressources attentionnelles allouées aux processus.

Par ailleurs, il est important d'observer et de garder en tête que les composantes sur le modèle de Hayes et Flower (1980) (figure 2.2.1) ne présentent pas un ordre hiérarchique. En nous basant sur ce modèle, nous pouvons alors comprendre que lors de l'acte d'écrire, les processus de rédaction se déroulent et interagissent de façon récursive, c'est-à-dire que le scripteur :

« peut faire des aller-retour entre la planification, la mise en mots et la révision. Le scripteur peut, par exemple, être plongé dans sa rédaction et décider de revoir son plan, puis de le modifier. Dans la même veine, le scripteur peut à tout moment suspendre son écriture pour relire son texte, réviser des paragraphes et corriger des erreurs. » (Carignan, 2017).

Ainsi, le modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980) propose une interaction entre toutes ses composantes.

Sachant désormais que le modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980) est constitué de trois composantes, à savoir l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme ainsi que le processus d'écriture et que toutes ces composantes englobent une interaction existante entre elles, cela nous mène à penser que l'expérience optimale (EO) rendrait peut-être le processus d'écriture plus efficace étant donné que les ressources attentionnelles, l'engagement et le contrôle de la tâche seraient plus fluides dans un état d'EO (Csikszentmihalyi, 1990). Si la tâche est d'ailleurs bien adaptée du

point de vue défi/compétence de l'apprenant, cela laisse croire qu'il y aurait une forte possibilité d'observer une EO lors de la tâche d'écriture, car cela aurait favorisé un meilleur processus d'écriture. Nous croyons donc qu'en optimisant le processus d'écriture grâce à l'EO, la qualité de la production écrite se verrait améliorée. Nous abordons cet aspect dans la section suivante.

2.3.2 Modèle Hayes et Flower (1980) et expérience optimale

En se servant du modèle de Hayes et Flower pour décrire le processus d'écriture d'un scripteur, il nous importe désormais d'illustrer comment l'expérience optimale (EO) pourrait influencer les processus de ce modèle. Rappelons-nous que l'EO constitue quatre dimensions importantes, à savoir l'équilibre défi/compétence, la centration de l'attention, l'intérêt intrinsèque ainsi que le contrôle de l'action.

Premièrement, comme vu précédemment, les gens vivront une EO si ces derniers s'engagent dans une activité où le niveau de difficulté concorde avec leur niveau de compétence (c.-à-d., un défi réalisable), car l'anxiété ou l'ennui ne rentrent pas en ligne de compte (Csikszentmihalyi, 1990). Ainsi, en se basant sur le modèle de Hayes et Flower (1980), il en va de soi de croire que si l'EO est élevée, plus le scripteur serait en mesure d'interagir efficacement avec la composante du processus d'écriture, car cela voudra dire que ses compétences seraient ajustées au défi (tâche d'écriture) demandé. Par exemple, un scripteur ayant devant lui une tâche d'écriture (défi) adaptée à ses compétences aurait logiquement un intérêt supérieur pour la réalisation de la tâche. Par conséquent, une tâche demandant un défi supérieur aux capacités actuelles d'un scripteur aurait tendance à créer un sentiment d'insécurité apte à désavantager la fluidité des ressources cognitives et à ne pas inciter le scripteur à vouloir s'engager dans le processus d'écriture lui-même. Ainsi, la dimension de l'équilibre défi/compétence de l'EO pourrait, selon nous, améliorer la performance (c.-à-d., tout le processus d'écriture en général) et de ce fait, favoriser la qualité de la production écrite.

Ensuite, si nous repensons à une seconde composante de l'EO qui est la centration de l'attention, cela nous amène à croire que plus l'EO serait élevée, plus l'allocation des ressources attentionnelles entre les processus cognitifs du modèle d'écriture serait fluide, car le scripteur a besoin, par exemple, de l'attention pour chercher les références appropriées de sa mémoire (Csikszentmihalyi, 1990). En d'autres termes, cela laisse croire que la qualité de son texte serait favorisée, car plus le scripteur vivrait une EO, plus il aurait la capacité de centrer son attention sur les composantes du modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980) afin de ne laisser place à aucune distraction (Egbert, 2003). Plus un scripteur vivrait une EO, plus il aurait la capacité à contrôler son attention sur tous les aspects cognitifs importants dans la réalisation de la tâche d'écriture, par exemple, il serait davantage plongé dans les phases du processus d'écriture (planification, mise en mots, révision et contrôle), car cette centration de l'attention ne permettrait aucune distraction extérieure et le fait d'être submergé par la tâche rendrait un sentiment d'efficacité et de plaisir lors du processus d'écriture.

D'autre part, la composante de l'intérêt intrinsèque de l'EO nous amène à croire que si le scripteur a davantage d'intérêt intrinsèque concernant l'environnement de la tâche d'écriture (thème, destinataires, etc.), plus l'EO sera conséquemment élevée (Egbert, 2003) ce qui augmenterait la qualité du texte, car cet état psychologique favoriserait la fluidité de multiples ressources cognitives impliquées dans la production écrite. En d'autres termes, nous ne disons pas que l'EO influencerait directement les composantes du modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980), mais bien qu'elle créerait des conditions cognitives et émotionnelles favorables à un déroulement plus fluide des processus d'écriture. Par exemple, plus un scripteur a de l'intérêt à l'égard d'un sujet demandé, plus cela vaudra dire qu'il a les connaissances requises et davantage de motivation pour favoriser la réalisation et l'engagement dans la tâche. Cet engagement entraînera donc en meilleur investissement dans les phases de planification, mise en mots, révision, etc. De la sorte, l'exploration entre toutes les

composantes du processus d'écriture serait augmentée ce qui améliorerait la production écrite, car dans un état d'EO, le scripteur est motivé par un intérêt pur pour la tâche. Cette motivation intrinsèque venant de l'EO augmenterait donc l'engagement avec toutes les composantes du modèle d'écriture. Plus spécifiquement, le scripteur passerait plus de temps sur la tâche d'écriture et ferait donc plus de monitoring (surveiller les fautes) et de révision. Par exemple, plus le scripteur serait engagé dans la tâche d'écriture grâce à l'EO, plus il se servirait des ressources, ce qui augmenterait la qualité de la production écrite.

Enfin, la composante du contrôle de l'action de l'EO nous laisse croire que plus le scripteur percevrait qu'il a un certain contrôle sur la tâche d'écriture, à savoir un contrôle sur son déroulement, sa direction et ses résultats (Webster, Trevino et Ryan, 1993), plus le texte serait de bonne qualité, car le contrôle représente l'allocation des ressources attentionnelles allouées aux processus (Hayes et Flower, 1980). Par exemple, plus le scripteur serait en contrôle grâce à l'EO, plus il se sentirait « bon » dans toutes les composantes du processus d'écriture, parce que lorsque nous sommes dans un état d'EO, nous contrôlons toutes nos actions et tous nos gestes (Csikszentmihalyi, 1990). De la sorte, le scripteur aurait un plus grand contrôle sur les processus de mise en mots ainsi que sur le système linguistique afin de favoriser la qualité de la production écrite.

Somme toute, ces quatre dimensions de l'EO illustrent bien comment cette dernière pourrait interagir avec toutes les composantes du modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980). Brièvement, plus la dimension *défi/compétence* de la tâche d'écriture serait ajustée au scripteur, plus ce dernier serait apte à user efficacement de ses connaissances en lien avec la tâche, car il serait davantage en contrôle de ses moyens cognitifs. Plus la dimension *centration de l'attention* serait intense, plus le scripteur élargirait son traitement cognitif en lien avec l'extraction des connaissances antérieures et l'investissement de celles-ci dans la production écrite. Plus la dimension *intérêt intrinsèque* serait augmentée, plus le scripteur prendrait plaisir à s'engager dans tout ce

qui a trait à la réalisation de la tâche (planification, mise en mots, révision, etc.) et ainsi, plus la tâche serait explorée efficacement. Enfin, plus la dimension *contrôle de l'action* serait présente, plus la réalisation de tout le processus d'écriture en soi serait adéquate, car le scripteur serait apte à tirer avantage d'une meilleure maîtrise de toutes les étapes de rédaction favorable à une meilleure qualité du texte. Dès lors, l'influence de l'EO sur les composantes du processus d'écriture se manifesterait à travers la qualité de la production écrite, à savoir l'aisance, la précision, la complexité et la créativité. Nous nous servirons du modèle de Hayes et Flower (1980) dans la prochaine section pour présenter les construits de la qualité de la production écrite.

2.4 L'expérience optimale et la qualité de la production écrite

Afin d'évaluer la qualité de la production écrite, il importe de sélectionner préalablement des critères qui nous permettront d'évaluer la qualité de la production écrite. Cette section présente donc ces construits reliés à la qualité de la production, soit l'aisance (2.4.1), la complexité (2.4.2) et la précision (2.4.3), afin de démontrer comment l'expérience optimale (EO) interagirait avec ceux-ci. La section 2.4.4 présente notamment un modèle important relatif à ces mesures de la qualité de la production et l'EO. Finalement, le construit relié à la créativité de la production est présenté à la section 2.4.5 avant de terminer avec une synthèse de l'EO sur la qualité de la production écrite à la section 2.4.6.

2.4.1 L'expérience optimale et aisance

En général, l'*aisance* en L2 peut être définie par la facilité et la rapidité à transformer des idées à des mots et des phrases (Mutta, 2009). À l'écrit, plus un apprenant de L2 est à l'aise, plus il aura de facilité à composer les phrases de son texte, car il aura un meilleur contrôle de ses connaissances linguistiques en L2 (Housen,

Kuiken et Vedder, 2012). L'aisance pourrait donc se mesurer grâce à la production des mots écrits (Jourdan, Le Quentrec-Creven, Mainguené, 2016). L'aisance en production écrite pourrait notamment se traduire par la rapidité et la facilité dont le scripteur de L2 accède aux informations pertinentes de sa mémoire à long terme (Housen, Kuiken et Vedder, 2012) telle que vu dans le modèle de Hayes et Flower (1980). En d'autres termes, plus l'apprenant aurait le contrôle des connaissances en L2 de sa mémoire à long terme, plus il aurait la facilité et la rapidité à communiquer ses idées sur papier et donc, plus il serait à l'aise à l'écrit (Housen, Kuiken et Vedder, 2012). Il en va de même pour les autres composantes du processus d'écriture, notamment la mise en texte qui implique beaucoup de processus linguistiques ascendants.

Sachant que l'EO signale une augmentation de concentration, à savoir une allocation fluide des ressources attentionnelles aux multiples processus parallèles associés à la tâche (Csikszentmihalyi, 2008) et que les émotions positives élargissent aussi les ressources attentionnelles de l'apprenant (Fredrickson, 2013), la recherche nous laisse penser que cette ouverture de l'attention permettrait aux apprenants de réduire les pauses entre les constituants syntaxiques, puisqu'elle permettrait un traitement cognitif plus fluide de la mémoire à long terme lors du processus d'écriture. Autrement dit, les apprenants en L2 verraient leur aisance en production écrite s'améliorer, car dans un état d'EO, ils seraient plus concentrés sur la tâche d'écriture et auraient une meilleure capacité à transférer leurs idées sur papier (mise en mots).

De plus, l'équilibre défi/compétence qui suscite l'EO (Csikszentmihalyi, 2008) nous laisse croire qu'il permettrait aux élèves de vouloir profiter davantage des opportunités pour apprendre à écrire. Rappelons-nous qu'une tâche trop difficile susciterait de l'anxiété et ainsi moins d'attention, parce que les émotions négatives auraient un effet de rétrécissement sur l'attention et engendreraient donc un comportement d'évitement (Fredrickson, 2013). Par conséquent, une tâche trop facile procurerait de l'ennui, ce qui se résulterait également à moins d'attention (l'attention

partant à la dérive) (Csikszentmihalyi, 2008). De ce fait, cela laisse entendre que plus l'équilibre défi/compétence (tâche d'écriture/habiletés linguistiques) serait meilleur, plus l'EO serait élevée, ce qui favoriserait le processus d'écriture en L2 lorsque vient le temps des tâches d'écriture. En conséquence, un meilleur équilibre entre le défi et les habiletés en L2 aurait un impact positif sur la centration de l'attention et l'efficacité de la mémoire ce qui favoriserait en définitive, selon nous, l'aisance à l'écrit.

2.4.2 L'expérience optimale et complexité

Définie en grande partie par la richesse de l'éventail de connaissances que l'apprenant possède et l'usage qu'il en fait (Bulté et Housen, 2012), la mesure de *complexité* en L2 peut entre autres être évaluée par le ratio de phrases complexes (Lu, 2011). À cet égard, Lu (2011) stipule que plus les compétences linguistiques des apprenants augmentent, plus ceux-ci feraient des phrases plus longues et donc plus complexes. En général, les mesures de complexité en écriture seraient utilisées en L2 comme critère de placement, parce qu'elles seraient de bons indicateurs concernant le développement des apprentissages de la L2 (Lu, 2010). De ce fait, un apprenant en L2 qui serait apte à produire beaucoup de phrases complexes serait considéré comme un apprenant ayant une bonne capacité de rédaction (Lu, 2011).

Quant aux questions concernant les émotions et la complexité, la recherche démontre que l'anxiété générée par l'écriture diminuerait la complexité de la production écrite (Cheng et coll., 1999), car les apprenants anxieux seraient portés à prendre moins de risques (Leki, 1998). De la sorte, l'anxiété réduirait l'exploration et la prise de risques associées à la complexité (Cheng et coll., 1999). Nous présumons alors que l'EO (signalant l'absence de l'anxiété) corrélait avec une augmentation de la complexité de la production écrite. En fait, en nous référant à la composante du processus d'écriture du modèle de Hayes et Flower (1980), nous pouvons comprendre que l'anxiété pourrait interférer au niveau du contrôle, ce qui nuirait à toutes les étapes du processus d'écriture. Toutefois, la perception d'avoir le contrôle sur la tâche que

procure l'EO (Csikszentmihalyi, 1990) laisse croire que plus les apprenants en L2 seraient dans un état d'EO, plus ceux-ci seraient engagés dans la tâche et prendraient donc plus de risques lorsque vient le temps d'écrire, car un état émotionnel positif susciterait un comportement exploratoire (Fredrickson, 2001).

Somme toute, le comportement exploratoire et le contrôle de l'action suscités dans un état d'EO (Csikszentmihalyi, 1990) laissent croire que la facilité à établir des liens entre certaines formes grammaticales complexes pourrait être développée et ainsi favoriser la complexité de la production écrite.

2.4.3 L'expérience optimale et précision

La *précision* est définie comme étant la connaissance adéquate que possède un individu des unités et des règles de la langue (Germain et Netten, 2002). En règle générale, la mesure de précision en production écrite serait dépendante du ratio d'erreurs au niveau des unités syntaxiques de la phrase (Dobao, 2012). En effet, plus un apprenant aurait la facilité à réfléchir et à se concentrer sur la tâche pour régler des problèmes linguistiques en L2, plus la précision lexico-grammaticale (l'interdépendance du vocabulaire et de la syntaxe) serait améliorée (Dobao, 2012). Sachant que l'expérience optimale (EO) agit sur la centration de l'attention (Csikszentmihalyi, 1990), une forte EO augmenterait la capacité du scripteur à détecter les erreurs dans sa production afin de les corriger, car ses ressources attentionnelles seraient plus fluides. Par exemple, afin d'améliorer la précision de la production écrite, un scripteur pourrait améliorer la distribution de ses ressources attentionnelles (grâce à l'EO) sur les nombreux processus de production. Non seulement cela, la centration de l'attention de l'EO permettrait au scripteur de faire moins d'erreurs dans sa production, car, selon nous, la fluidité de l'attention aurait un effet bénéfique sur l'encodage grammatical lors de l'étape de mise en mots. L'EO pourrait également être associée à une augmentation des ressources attentionnelles du scripteur afin de pouvoir mieux diriger sa production (détecter et corriger les erreurs). C'est pourquoi, plus l'EO du

scripteur serait élevée, plus son attention serait fluide afin de faire la détection et la correction d'erreurs (en plus de les éviter), ce qui correspondrait, selon nous, à une augmentation de la précision de sa production écrite.

Du côté de la recherche, en classe de L2, il est observé que la qualité de la production écrite est souvent diminuée à cause des phrases moins cohérentes qui sont produites chez la plupart des apprenants anxieux (Cheng et coll., 1999). De ce fait, on pourrait raisonnablement croire que dans un état d'EO, le scripteur en L2 serait porté à composer des phrases plus cohérentes, car l'anxiété ne prendrait pas l'emprise de ses pensées (Cheng et coll., 1999). De la sorte, le contrôle des composantes du modèle d'écriture (Hayes et Flower, 1980) serait amélioré, car le scripteur serait assez compétent et moins anxieux pour contrôler convenablement les connaissances de sa mémoire à long terme. Dès lors, cela donnerait une meilleure maîtrise au niveau de la composante du processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980) ce qui nous fait présumer que la précision du texte se verrait améliorée.

Enfin, nous croyons que plus l'EO serait élevée, plus l'allocation des ressources attentionnelles serait fluide, ce qui aiderait la détection et la correction des erreurs. En outre, plus le défi de la tâche d'écriture serait équilibré au niveau de compétence que le scripteur perçoit avoir à l'égard de celle-ci (zone de l'EO), plus il aurait la chance de générer ses connaissances linguistiques de façon adéquate pour améliorer entre autres la précision de la production écrite et ainsi avoir de meilleurs résultats (Kormos, 2011).

2.4.4 L'expérience optimale et la qualité de l'aisance, la complexité et la précision

Il existe une hypothèse importante à considérer à l'égard de notre recherche qui illustre comment les mesures de l'aisance, la complexité et la précision en L2 peuvent interagir entre elles, soit *l'Hypothèse du compromis* (voir Skehan, 2009). En effet, dans sa recherche, Skehan (2009) stipule que cette *Hypothèse du compromis* pourrait prédire que le fait d'attirer l'attention sur une des trois mesures (p.ex., la précision) pourrait

entraîner une baisse des performances au niveau des deux autres mesures (soit la complexité et l'aisance) et vice-versa. *L'Hypothèse du compromis* revient donc à proposer qu'il existe des contraintes de performance possibles entre la précision, l'aisance et la complexité en L2 (Skehan, 2009). Autrement dit, une augmentation dans une mesure pourrait entraîner une diminution dans les autres mesures. Cette hypothèse sera donc prise en compte lors de la discussion des résultats de la présente étude.

2.4.5 L'expérience optimale et créativité

La *créativité*, définie en grande partie par l'expression de soi et son rapport à la langue apprise (Hassan, 2016), semble être parfois difficile à évaluer lorsque vient le temps des productions écrites (Germain et Netten, 2002). Cependant, les chercheurs Steinberg et Horwitz (1986) ont réussi à mesurer la créativité dans leur étude portant sur l'effet de l'anxiété et la subjectivité de production en lien avec une série d'images donnée. En effet, les résultats ont démontré que l'anxiété affecterait malheureusement la dénotation et l'interprétation de la production. Plus un apprenant serait anxieux, plus ses idées se rapprocheraient d'une simple description des images proposées, tandis que, moins l'apprenant serait stressé, plus il interpréterait différemment les images, ce qui ferait davantage preuve de créativité (Steinberg et Horwitz, 1986). Ainsi, il semblerait que l'intérêt, le plaisir et l'engagement (dimensions de l'EO) seraient essentiels pour faire preuve de beaucoup de créativité dans une tâche d'écriture (Gardiner, 2017). Notamment, la dimension de l'intérêt pour la tâche mènerait davantage vers l'augmentation de la créativité que les compétences/aptitudes en écriture elles-mêmes (Gardiner, 2017).

Dans un autre ordre d'idées, Fredrickson (2011) postule que les expériences d'émotions positives élargiraient les répertoires momentanés d'action-pensée des gens, qui à leur tour serviraient à l'interprétation des images chez les apprenants. De ce fait, cela laisse croire que dans un état d'expérience optimale (EO), le scripteur en L2 serait porté à explorer et à projeter des idées plus créatives, car dans un état positif tel que

l'EO, il y aurait une plus grande gamme d'idées qui viendrait à l'esprit étant donné qu'elle apporterait un sentiment de sécurité qui pousserait le scripteur à explorer son environnement (Fredrickson, 2011). Autrement dit, l'éveil des ressources attentionnelles lors de l'EO stimulerait le scripteur à générer une grande variété d'idées qui le mènerait à explorer davantage la tâche d'écriture et donc, à mieux interpréter les images.

Tout compte fait, selon le cadre de Fredrickson (2011) et les résultats de Steinberg et Horwitz (1986), l'ouverture de l'attention et des répertoires d'action-pensée vécue lors de l'EO permettrait peut-être une interprétation plus subjective des images et, selon Gardinier (2017), ce sont les dimensions de l'EO qui contribueraient davantage au développement de la créativité en écriture.

2.4.6 Synthèse de l'expérience optimale sur la qualité de la production écrite

Tout d'abord, sachant que le modèle de production écrite de Hayes et Flower (1980) est composé de trois composantes, à savoir l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme ainsi que le processus d'écriture, cela laisse croire que les apprenants en L2 pourraient voir leur aisance en production écrite s'améliorer dans un état d'EO, car le meilleur équilibre entre le défi et les habiletés en L2 signalé par l'EO aurait un impact positif sur la centration de l'attention et l'efficacité de la mémoire (Kormos, 2011) ce qui favoriserait en définitive, selon nous, l'aisance à l'écrit. De plus, les émotions positives, le comportement exploratoire et le contrôle de l'action suscités dans un état d'EO (Csikszentmihalyi, 1990) laissent croire que la facilité à établir des liens entre certaines formes grammaticales complexes pourrait être développée et ainsi favoriser la complexité de la production écrite. D'ailleurs, nous croyons que plus l'EO serait élevée, plus l'allocation des ressources attentionnelles serait fluide, ce qui aiderait la détection et la correction des erreurs. En outre, plus le défi de la tâche d'écriture serait équilibré au niveau de compétence que le scripteur perçoit avoir à l'égard de celle-ci (zone de l'EO), plus il aurait la chance de mobiliser ses connaissances

linguistiques de façon adéquate pour améliorer entre autres la précision de la production écrite et ainsi avoir de meilleurs résultats (Kormos, 2011). Enfin, dans un état d'EO, le scripteur en L2 serait peut-être porté à projeter des idées plus créatives, car l'anxiété ne prendrait pas l'emprise de ses pensées (Cheng et coll., 1999) et il serait poussé à dépasser les limites de ses compétences (Csikszentmihalyi, 1990). Somme toute, cela porte à croire que l'EO devrait alors avoir une influence positive sur l'aisance, la complexité, la précision et la créativité, ce qui favoriserait, selon nous, la qualité de la production écrite.

2.5 Synthèse du chapitre

Tout compte fait, l'équilibre défi/compétence, l'attention centrée sur la tâche, l'intérêt intrinsèque pour la tâche et la perception d'avoir le contrôle sur la tâche seraient les quatre dimensions importantes de l'expérience optimale (EO) (Egbert, 2003). De plus, bien qu'il existe des études en didactique des langues qui confirment que l'EO peut être générée dans les classes de L2, aucune étude en didactique des L2 n'a observé l'impact de l'EO sur la qualité de la production écrite. Pourtant, l'étude de Simard et Zuniga (2020) portant sur les émotions positives et l'écriture nous laisse entendre que l'EO pourrait avoir une influence positive sur la qualité de la production, car elle semble soutenir la théorie *Élargir et construire* (Fredrickson, 2013), dans le sens où les émotions positives élargiraient les ressources attentionnelles de l'apprenant et favoriseraient plus d'engagement avec la tâche. Dès lors, nous avons décidé de nous référer au modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980). En effet, l'influence de l'EO sur les processus d'écriture se manifesterait à travers la qualité de la production écrite, à savoir l'aisance, la précision, la complexité et la créativité. Nous croyons que l'EO pourrait interagir avec ces critères de la qualité de la production écrite, car, entre autres, un meilleur équilibre entre le défi et les habiletés en L2 (dimension de l'EO) aurait un

impact positif sur la centration de l'attention, le comportement exploratoire et l'efficacité de la mémoire (Kormos, 2011) ce qui favoriserait les processus d'écriture en lien avec ces mesures. Par ailleurs, il importe de se rappeler que l'EO permettrait une meilleure performance au niveau de la tâche d'écriture (et d'autres domaines), car la motivation intrinsèque expérimentée dans un état d'EO amènerait le participant à explorer davantage la tâche, et ce, de manière répétitive (Egbert, 2003).

Compte tenu les effets négatifs que la production écrite en L2 peut générer en classe et l'écart dans la recherche concernant l'EO sur la qualité de la production écrite, nous avons cru pertinent de nous questionner ainsi :

- 1) *En classe de langue seconde, l'expérience optimale influence-t-elle la qualité de la production écrite telle que mesurée par l'aisance (nombre de mots), la complexité (ratio de phrases complexes), la précision (ratio d'unités syntaxiques sans erreur) et la créativité (dénotation et interprétation) ?*

Bien entendu, sachant désormais que le portrait de l'EO se résume à quatre dimensions distinctes, à savoir l'équilibre tâche/compétence, l'attention centrée sur la tâche, l'intérêt intrinsèque pour la tâche et la perception d'avoir le contrôle sur la tâche et que ces dernières pourraient peut-être agir positivement sur la qualité de la production écrite, nous avons estimé que les données recueillies confirmeraient notre hypothèse, à savoir :

- 1) *Les participants ayant vécu une expérience optimale à intensité élevée lors de la rédaction du texte auront de meilleurs résultats à certains niveaux de la qualité de leur production écrite en langue seconde (aisance, précision, complexité et créativité) que les participants ayant expérimenté une expérience optimale à intensité plus faible.*

En effet, la majorité des études semble soutenir que l'EO augmenterait les ressources attentionnelles de l'apprenant en L2 et favoriserait entre autres plus d'engagement avec la tâche, ce qui nous laisse croire que l'EO aurait une influence positive sur la qualité de la production écrite. D'un autre côté, dans notre recherche, si nous considérons toujours l'*Hypothèse du compromis* de Skehan (2009) et que l'EO correspond finalement à une augmentation de la précision de la production écrite (par exemple), nous supposons que la performance au niveau de l'aisance et de la complexité pourrait être réduite. Effectivement, plus le scripteur aurait son attention ciblée vers la précision, moins l'aisance et la complexité bénéficieraient de celle-ci, ce qui diminuerait la performance de ces deux dernières mesures. Autrement dit, plus le scripteur aurait son attention dérivée sur la précision, plus celui-ci ferait attention au choix de ses mots et, par conséquent, plus il éviterait des structures trop complexes et écrirait plus lent afin de chercher la précision (Skehan, 2009).

Certes, les résultats de cette recherche pourront ajouter de nouvelles données empiriques pour un sujet en didactique des L2 peu étudié à ce jour, ce qui permettrait peut-être aux recherches futures de se diriger vers la proposition de nouveaux modèles de séquence pour l'enseignement de l'écriture. Nous découvrirons la méthodologie utilisée afin de parvenir à des résultats dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous décrirons les méthodes et les techniques qui ont été utilisées pour notre recherche. Une description du type de devis de recherche sera alors présentée (3.1), ainsi qu'une description du type de participants (3.2). Nous poursuivrons avec les instruments de mesure utilisés (3.3), le déroulement de la recherche (3.4), les méthodes de codification (3.5) et d'analyse qui ont été effectuées (3.6), avant de terminer avec une synthèse du chapitre (3.7).

3.1 Devis de recherche

Dans la présente étude, nous nous sommes particulièrement intéressés à l'interaction entre l'expérience optimale (EO) et la production écrite, étant donné que l'écriture semblerait être la modalité qui procure le moins d'EO auprès des apprenants en contexte de L2 où l'accès à la modalité orale fait partie du quotidien (Zuniga et Rueb, 2018). En effet, certains chercheurs (p. ex., Woodrow, 2011) ont affirmé que l'écriture en L2 provoquerait des émotions négatives, telle l'anxiété, et que cet état semblerait avoir un effet perturbateur sur la qualité de la production écrite. Cela nous laissait donc penser que les émotions positives associées à l'EO devraient, par conséquent, avoir un effet bénéfique sur la qualité de cette production et c'est ainsi que nous en sommes venus à notre question de recherche : *en classe de langue seconde, l'expérience optimale influence-t-elle la qualité de la production écrite telle que*

mesurée par l'aisance (nombre de mots), la complexité (ratio de phrases complexes), la précision (ratio d'unités syntaxiques sans erreur) et la créativité (dénotation et interprétation)? Dès lors, afin de trouver des pistes de réponse à cette question de recherche, nous avons dû mener une étude quasi expérimentale. En effet, notre recherche a impliqué la sélection de groupes de façon non aléatoire afin de tester une variable (qualité de la production écrite). Par conséquent, il s'agit d'un devis non expérimental, car tous les participants ont accompli les mêmes tâches et ce, dans les mêmes conditions. Par la suite, afin de faire des analyses, nous avons dû séparer les résultats des participants de notre recherche en deux groupes, soit un groupe de participants ayant vécu une EO faible versus un groupe de participants ayant vécu une EO élevée lors d'une tâche d'écriture. De cette façon, lors des analyses statistiques, nous avons été aptes à comparer la variable de la qualité de la production avec la variable de l'intensité d'EO vécue. Ainsi, ce sont ces analyses qui nous ont permis d'obtenir des résultats afin d'affirmer ou d'infirmer une relation entre la qualité de la production écrite et l'EO à forte intensité. Dans les prochaines sections du chapitre, nous verrons la description détaillée de toute cette méthodologie.

3.2 Population et échantillon

Pour trouver une réponse à notre question de recherche, nous avons eu recours à des apprenants en classe de français L2 dans une école publique au secondaire. Le niveau de ces apprenants était considéré de niveau *palier 3*, c'est-à-dire que ces derniers étaient aptes à produire des énoncés simples bien structurés et d'autres complexes comportant parfois des erreurs pouvant nuire à la communication (MELS, 2011). Précisément, nous avons étudié 15 apprenants, soit une classe d'accueil en français L2 au secondaire. Parmi ces participants âgés de 12 à 17 ans, il y avait 13 garçons et 2 filles ayant comme langue première plusieurs langues différentes telles que l'anglais,

le chinois, l'arabe, le swahili, etc. Notamment, 93% d'entre eux considéraient comme important le fait d'acquérir la langue française à un niveau avancé et la plupart des apprenants étaient capables d'évaluer où ils se situaient dans la langue française comparativement aux autres. Enfin, il est à noter que 80% des participants avaient l'habitude de parler français avec leurs amis, mais que seulement 7% parlaient français à la maison. Il est aussi intéressant de savoir que 73% des participants parlaient trois langues.

Pour cette étude, un échantillon de convenance a été exploité, car le recrutement des participants de notre recherche a été fait selon la méthode d'échantillonnage proximal (Gaudreau, 2011, p. 109). Autrement dit, notre échantillon a été composé d'individus accessibles dans le milieu. Cette accessibilité a été atteinte lorsque la chercheuse a fait de la suppléance dans une classe d'accueil au secondaire et lorsque l'enseignante et les apprenants de ce groupe ont accepté de participer à une collecte de données pour la recherche actuelle. Cette collecte de données a précisément été réalisée à un autre moment, lorsque la chercheuse n'était plus la suppléante du dit groupe.

3.3 Instruments de mesure et procédure

Pour notre recherche, nous avons eu recours à trois instruments de mesure, soit un questionnaire sociodémographique (3.3.1), un questionnaire sur la perception de l'intensité d'expérience optimale (3.3.2) et la tâche de production écrite (3.3.3).

3.3.1 Questionnaire sociodémographique

Pour obtenir des données sur nos participants, nous avons utilisé un bref questionnaire pour obtenir des données sur l'âge, le sexe, la langue maternelle, la L2

ou autre et l'importance pour eux d'apprendre le français L2 à un niveau élevé (voir appendice A.1).

3.3.2 Mesure de la perception de l'intensité de l'expérience optimale

Pour obtenir une mesure de la perception de l'intensité de l'expérience optimale (EO), nous avons utilisé le test publié dans Egbert (2003) et adapté par Zuniga et Rueb (2018) (voir appendice A.2). Il s'agit d'un questionnaire Likert [1 (totalement en désaccord) à 6 (totalement en accord)] qui comporte 16 questions basées sur les quatre dimensions de l'EO décrites dans la section 2.1.3 du cadre conceptuel. Par exemple : *J'ai senti n'avoir aucun contrôle sur ce qui se passait durant cette activité* (dimension contrôle de l'action). *En faisant cette activité, je pensais à d'autres choses* (dimension concentration de l'attention). *Je ferais cette activité même si elle n'était pas obligatoire* (dimension intérêt intrinsèque). *Cette activité était ennuyeuse* (dimension équilibre/compétence). L'appendice A.2 décrit précisément tous les items des quatre dimensions de l'EO.

3.3.3 Tâche de production écrite

Pour obtenir des données sur la qualité de la production écrite, les participants ont réalisé une tâche de narration à partir d'une série d'images donnée (voir appendice A.3). La série que nous avons utilisée pour cette tâche propose 15 petites images une à la suite de l'autre qui proviennent de la série *A boy, a dog and a frog* de Mayer (1965). Il s'agit d'images présentant une petite péripétie d'un jeune garçon et son chien faisant la découverte d'une grenouille. À partir de cette série de 15 images, les apprenants ont eu à interpréter les images à leur propre façon afin de produire une histoire à l'écrit. Cette dernière a donc été leur production écrite.

3.4 Déroulement de la recherche

Tout d'abord, lors d'un cours régulier de 75 minutes à l'école secondaire des participants, la chercheuse a expliqué verbalement les consignes à ces derniers. En effet, elle leur a expliqué qu'ils devaient faire une activité de production écrite suivie d'un questionnaire visant à mesurer leur appréciation de l'activité, mais qu'avant tout, ils allaient remplir un questionnaire sociodémographique (5 minutes). Tout de suite après cette introduction, la chercheuse a distribué une copie du questionnaire sur la perception de l'expérience optimale (EO). Celle-ci a révisé toutes les questions avec les apprenants afin d'assurer une compréhension totale (10 minutes). La chercheuse a répondu aux questions et a ramassé les questionnaires afin d'éviter toute distraction lors de la tâche d'écriture (5 minutes). Ensuite, elle a demandé aux participants de répondre au court questionnaire sociodémographique qui incluait un numéro dont les participants se sont servis plus tard pour s'identifier sur leur texte de production écrite ainsi que le questionnaire d'EO (5 minutes). La distribution du temps alloué pour le déroulement de la recherche est visuellement présentée dans le tableau 3.4.

3.4.1 Phase de rédaction

Immédiatement après le questionnaire sociodémographique, la chercheuse a rappelé verbalement les consignes à tous les participants. Effectivement, ils devaient réaliser individuellement la tâche de narration écrite à partir d'une série d'images donnée. Ils ont eu approximativement 40 minutes pour réaliser cette tâche. Lors de cette dernière, les apprenants ont eu droit à leur dictionnaire et à leur notes personnelles et il est à noter que la rédaction a été faite sur papier et non sur l'ordinateur. De plus, durant la tâche d'écriture, les apprenants ont eu la chance de poser des questions se rapportant aux consignes, à leurs notes de cours ou aux autres ressources utilisées. Spécifiquement, le déroulement de l'activité a débuté par la présentation de la tâche aux apprenants. Ensuite, la chercheuse a demandé s'il y avait des questions et a

poursuivi en laissant 10 minutes de planification avant de passer à la rédaction. Pendant cette planification, les apprenants ont regardé les images se rattachant à la tâche et ont organisé la structure de leur histoire. Durant cette période, ils ont pu également demander de l'aide pour certains mots de vocabulaire reliés aux images. Ensuite, lors de la rédaction, la chercheuse a circulé dans la classe pour répondre aux questions concernant la tâche.

3.4.2 Mesure de l'expérience optimale

Aussitôt la tâche d'écriture terminée, la chercheuse a distribué à tous les participants le questionnaire pour mesurer l'intensité d'expérience optimale (EO) vécue pendant la tâche afin qu'ils puissent y répondre (10 minutes). Ensuite, la chercheuse a ramassé les textes et les questionnaires d'EO en s'assurant que chaque participant y avait bien apposé son numéro de participant. Le tableau suivant résume le temps alloué pour les principales étapes du déroulement de la recherche, soit l'introduction, la phase de rédaction ainsi que la mesure de l'EO.

Tableau 3.4 Distribution du temps alloué pour le déroulement de la recherche

Étapes	Temps alloué
Introduction	25 minutes
Phase de rédaction	40 minutes
Mesure de l'EO	10 minutes

3.5 Codification des textes

Dans cette section, nous verrons comment nous avons procédé pour codifier les données sur la variable dépendante, à savoir la qualité de la production écrite. Précisément, nous présenterons comment les textes ont été codés par la chercheuse pour l'aisance, la complexité, la précision et la créativité. La codification de notre variable indépendante, soit l'expérience optimale (EO) sera également présentée dans la section suivante (3.5.1).

Tout d'abord, tous les textes de la tâche de rédaction ont été codifiés directement sur papier et vérifiés par la direction de recherche. Pour s'y faire, nous nous sommes fiés aux définitions et constatations des études dans le domaine (p.ex., Dobao, 2012 et Zhang, 2018) qui stipulent que faire preuve de bonne aisance lors de la production écrite pourrait être calculé selon le nombre de mots. Ainsi, nous avons codifié l'aisance grâce au décompte du nombre de mots pour chaque production écrite (il s'agit du nombre de mots qui a été produit durant les 40 minutes allouées à la tâche).

En ce qui a trait à la mesure de précision, celle-ci a également été calculée selon les définitions et constatations des études dans le domaine (p.ex., Doboa, 2012 et Zhang, 2018) qui ont constaté que faire preuve de bonne précision lors de la production écrite pouvait être calculé selon le ratio d'unités syntaxiques sans erreur. Couramment appelées *T-unités* dans la recherche linguistique, ces unités syntaxiques se trouvent à être une phrase ou un groupe de mots qui est grammaticalement admissible (Hunt, 1965). Autrement dit, elles se trouvent à être une phrase ou un groupe de mots ne comportant pas d'erreurs syntaxiques. Par exemple, une T-unité ne peut être une phrase qui comporte un mauvais choix de mot (mot nuisant au sens de la phrase, p.ex. : *il attrapait son chien remplace de la grenouille*), une mauvaise forme verbale (forme verbale nuisant au sens de la phrase, p.ex. : *après avoir finir*) ainsi qu'un mauvais choix de préposition (préposition nuisant à la syntaxe de la phrase, p.ex. : *il est allé à le parc*

par le matin). Dans le cadre de notre recherche, nous avons donc calculé le ratio de phrases n'ayant pas d'erreurs de syntaxe (ces phrases étant des T-unités) pour chaque production écrite.

Ensuite, afin de coder la mesure de la complexité dans les textes, nous nous sommes fiés aux définitions et constatations des études dans le domaine (p.ex., Lu, 2011, et Norris et Ortega, 2009) qui stipulent que composer un texte avec un niveau de complexité élevé pourrait être calculé selon le nombre de phrases complexes. Une phrase serait considérée comme *complexe* lorsque cette dernière comporterait minimum deux verbes conjugués (Le dico des définitions, 2013). De ce fait, nos T-unités pour la mesure de la complexité se trouvent à être les phrases complexes de chaque production écrite. Alors, nous avons calculé la complexité de la production écrite en codifiant le texte selon le ratio de phrases complexes pour chaque rédaction. En d'autres termes, toutes les phrases du texte ont été identifiées comme étant une phrase simple ou complexe. Ensuite, pour chaque production écrite, le ratio de phrases complexes a été calculé. C'est-à-dire, le nombre de phrases comportant minimum deux verbes (p.ex., *le garçon a sauté sur la roche et a ensuite attrapé la grenouille*) en rapport avec le nombre de phrases total. Dans le cas contraire, si la phrase ne comportait pas deux verbes conjugués (p.ex., *l'enfant rentra chez lui*), celle-ci était considérée comme une phrase simple.

Le tableau suivant présente les mesures quantitatives de la qualité des textes.

Tableau 3.5 Mesures quantitatives de la qualité des textes

Construits	Mesures quantitatives
Aisance	Nombre total de mots
Précision	Ratio d'unités syntaxiques sans erreur
Complexité	Ratio de phrases complexes

Par ailleurs, afin de coder la mesure de la créativité, nous nous sommes basés au cadre de Fredrickson (2011) et les résultats de Steinberg et Horwitz (1986) qui stipulent que composer un texte avec un niveau de créativité élevée pourrait être calculé selon la dénotation et l'interprétation des idées. Alors, dans le but de calculer la créativité de la production écrite basée sur une série d'images donnée, les textes ont été codés selon l'échelle de Steinberg et Horwitz (1986), à savoir le niveau de dénotation et d'interprétation (voir appendice A.5). Dans le cadre de notre recherche, étant donné que la mesure de la créativité de la production écrite se classe, quant à elle, comme étant une variable catégorielle, nous avons séparé les résultats des 15 participants en deux groupes selon l'intensité de la créativité. Précisément, sur une échelle catégorielle (croissante) de 4, nous avons classé les niveaux de 3 et 4 dans le groupe de créativité élevée, ainsi que les niveaux 1 et 2 dans le groupe de créativité basse (voir appendice A.5 pour comprendre la valeur des variables). Afin de déterminer dans quelle catégorie de créativité chaque production écrite se situait, nous avons classé chaque phrase selon l'échelle de Steinberg et Horwitz (1986) et avons donc été aptes à faire une moyenne globale. Cette dernière nous a permis d'identifier le texte comme étant une production écrite faisant preuve d'une créativité élevée (beaucoup d'interprétation des idées) ou d'une créativité faible (beaucoup de dénotation des idées).

3.5.1 Codification pour l'expérience optimale

Pour coder la mesure de l'expérience optimale (EO), nous avons additionné le score pour les 14 items reliés à l'EO (1 à 6) (voir appendice A.2), en prenant soin d'inverser les items négatifs. Ensuite, ce chiffre a été divisé par le résultat maximal de 84, avant d'être multiplié par 100. Il est à noter que cette codification a été vérifiée par le directeur de recherche.

3.6 Analyses

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons vérifié, dans un premier temps, la normalité de la distribution de nos données. Ensuite, nous avons effectué des analyses corrélationnelles entre le ratio expérience optimale (EO) et les résultats pour l'aisance, la complexité, la précision et la créativité. Comme les corrélations ne nous permettaient pas de tirer des conclusions sur la causalité, une deuxième série d'analyses a été effectuée dans laquelle nous nous sommes servis de tests T pour déterminer si la qualité de la production écrite était significativement différente entre un groupe « EO faible » (sous le score moyen) et un groupe « EO fort » (au-dessus du score moyen).

3.7 Synthèse

Pour trouver des pistes de réponse à notre question de recherche, en classe de langue seconde, 15 apprenants en classe d'accueil au secondaire ont accompli une tâche de production écrite à partir d'une série d'images donnée. Immédiatement suivant l'activité de rédaction, les apprenants ont rempli un questionnaire (voir Zuniga et Rueb, 2018) pour mesurer l'intensité d'expérience optimale (EO) éprouvée pendant la tâche.

Ensuite, lors des analyses statistiques, nous avons créé deux groupes d'EO à l'aide des résultats afin de distinguer un groupe d'EO à intensité plus élevée versus un groupe d'EO à intensité plus faible; et pour ce qui a trait à la qualité de la production écrite, celle-ci a été évaluée selon l'aisance (nombre de mots), la complexité (ratio de phrases complexes), la précision (ratio d'unités syntaxiques sans erreur) et la créativité (dénotation et interprétation) du texte. Les résultats obtenus seront présentés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous allons présenter et interpréter les résultats en lien avec la méthodologie précédente. Ainsi, nous examinerons l'hypothèse de la présente étude dans le but de pouvoir répondre à notre question de recherche : *en classe de langue seconde, l'expérience optimale influence-t-elle la qualité de la production écrite telle que mesurée par l'aisance (nombre de mots), la complexité (ratio de phrases complexes), la précision (ratio d'unités syntaxiques sans erreur) et la créativité (dénotation et interprétation)?*

Dans un premier temps, nous allons présenter la description générale des résultats, soit la distribution des données ainsi que les moyennes et les écarts-types de la qualité de la production écrite et de l'expérience optimale (EO) (4.1). Ensuite, nous vous présenterons les analyses corrélationnelles qui ont servies à vérifier l'interaction entre l'EO et la qualité de la production écrite, ainsi que les analyses par regroupements de participants, à savoir un groupe d'EO à forte intensité versus un groupe d'EO à basse intensité (4.2). Enfin, nous terminerons avec une synthèse du chapitre (4.3).

4.1 Description générale des résultats

Tout d'abord, afin de dresser un aperçu des résultats obtenus, nous informerons de la distribution des données, des moyennes et des écarts-types en lien avec l'expérience optimale et la qualité de la production écrite (aisance, précision,

complexité). Ensuite, nous informerons de la fréquence des résultats selon la créativité de la production écrite.

4.1.1 Expérience optimale

Pour ce qui en est du tableau 4.1 nous présentons les informations sur la normalité de la distribution des données de l'expérience optimale (EO) en général lors de l'accomplissement de la tâche d'écriture. En outre, les résultats du test Shapiro-Wilk sont présentés.

Tableau 4.1 Distribution des résultats selon l'expérience optimale

	Asymétrie (Erreur type)	Aplatissement (Erreur type)	Shapiro- Wilk
EO en général	0.087 (.58)	-0.937 (1.121)	0.476

Les résultats du tableau 4.1 indiquent que les données de ces mesures sont normalement distribuées. Précisément, les données nous démontrent que l'EO a une asymétrie positive, ce qui indique une distribution des résultats relativement plate ($z = .835$) tendant légèrement vers le haut ($z = .15$).

Dans le tableau 4.2, la moyenne et l'écart-type sont également présentés pour la mesure de l'EO en général des participants lors de la tâche de production écrite, sans oublier le résultat minimum et maximum obtenu par les 15 participants.

Tableau 4.2 Moyenne et écart-type de l'expérience optimale

	Moyenne	Écart type	Minimum	Maximum
EO général	70.079	12.206	52.38	90.476

À la lecture de ce tableau, nous pouvons maintenant constater que la moyenne des résultats de la mesure de l'EO s'élève à 70. Cela reflète le résultat moyen de 69,2 publié dans Zuniga & Rueb (2018) pour l'EO expérimentée par 424 apprenants lors de l'accomplissement de 24 tâches en français langue seconde dans un contexte collégial.

Nous présentons maintenant les résultats pour les mesures de la qualité de la production écrite.

4.1.2 Qualité de la production écrite

Le tableau 4.3 expose des données indiquant la normalité de la distribution des résultats ainsi que les résultats du test Shapiro-Wilk pour les mesures reliées à la qualité de la production écrite; soit l'aisance, la précision et la complexité.

Tableau 4.3 Distribution des résultats selon la qualité de la production écrite

	Asymétrie (Erreur type)	Aplatissement (Erreur type)	Shapiro-Wilk
Aisance	0.518 (.58)	-0.842 (1.121)	0.258
Précision	-0.562 (0.58)	-0.967 (1.121)	0.058
Complexité	-0.138 (0.58)	0.268 (1.121)	0.999

La lecture du tableau 4.3 nous permet de constater que les données portant sur l'aisance, la précision et la complexité sont normalement distribuées. De plus, dans ce tableau, nous pouvons observer que la distribution des résultats aisance ($z = .89$) tendait

vers le bas, comparativement aux données de la précision (asymétrie, $z = .96$) et de la complexité (asymétrie, $z = .237$) qui se regroupaient légèrement vers le haut.

Dans le tableau 4.4, les moyennes et les écarts-types des mesures de la qualité de la production écrite sont présentés ainsi que le résultat minimum et maximum obtenu parmi les 15 participants.

Tableau 4.4 Moyennes et écarts-types de la qualité de la production écrite

	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Aisance	214.53	59.627	136	333
Précision	68.27	16.211	42	92
Complexité	69.67	16.225	36	100

En nous référant à ce tableau, nous pouvons constater que la moyenne des résultats du critère d'aisance dans la production écrite est de 214.53 mots. Ensuite, pour le critère de précision, nous observons qu'en moyenne 68% des phrases des participants ne comportaient pas d'erreurs syntaxiques. Pour ce qui en est du critère de complexité, la moyenne indiquée dans le tableau propose que 69.7% des phrases ont été codées comme étant complexes, soit des phrases ayant au moins deux verbes conjugués. Concernant l'écart-type, nous observons que les mesures de précision et de complexité ont un écart-type semblable ou égal, soit de 16.2 et que la mesure de l'aisance a comme résultat un écart-type de 59.6, ce qui signifie qu'il est environ 27% du résultat, alors que l'écart-type des autres variables tourne autour de 23%, ce qui indique un regroupement semblable pour toutes les variables.

Tous les résultats présentés dans cette section informent donc notre choix pour les tests statistiques paramétriques pour les analyses.

4.1.3 Créativité de la production écrite

Étant donné que la mesure de la créativité de la production écrite se classe, quant à elle, comme étant une variable catégorielle, nous avons dressé un second tableau dans cette même section afin de montrer l'étendue de ses résultats selon les 15 participants. Afin de faciliter la lecture du tableau, nous avons séparé les résultats des 15 participants en deux groupes selon l'intensité de la créativité. Pour ce faire, sur une échelle croissante à quatre niveaux, nous avons classé les participants ayant reçu un résultat de trois ou quatre dans le groupe de créativité élevée, ainsi que les participants ayant reçu un résultat de un et deux dans le groupe de créativité basse. De ce fait, le tableau 4.5 présente la fréquence des résultats selon la créativité de la production écrite.

Tableau 4.5 Fréquence des résultats selon la créativité de la production écrite

	Forte intensité	Faible intensité
Participants	7	8

Pour les résultats de la qualité de la production écrite, le tableau 4.5 nous démontre que sept participants ont obtenu un résultat de créativité élevée, tandis que 8 participants ont obtenu un résultat de créativité plus faible. Ainsi, cela nous informe précisément que parmi les 15 participants, 53% d'entre eux n'ont pas produit un texte reflétant une créativité élevée, comparativement à 47% d'entre eux qui ont fait preuve de créativité à forte intensité. En d'autres termes, 53% des participants ont plutôt dénoté les images données pour composer leur texte au lieu d'interpréter personnellement celles-ci dans leur production écrite.

Nous allons maintenant voir les résultats des analyses de l'expérience optimale qui pourraient peut-être nous apporter une lumière explicative à cet effet.

4.2 Expérience optimale et qualité de la production écrite

Dans cette section, nous allons tout d'abord présenter les analyses corrélationnelles entre l'expérience optimale (EO) et chacune des variables représentant la qualité de la production écrite (4.2.1). Par la suite, afin d'analyser les données plus en profondeur, nous présenterons les analyses obtenues pour le groupe d'EO à forte intensité ainsi que le groupe d'EO à basse intensité (4.2.2).

4.2.1 Analyses corrélationnelles

Afin de déterminer s'il existe une relation entre l'expérience optimale (EO) et les variables représentant la qualité de la production écrite, nous avons dans un premier temps effectué des analyses corrélationnelles entre l'EO, l'aisance, la précision, la complexité du texte. Il faut noter que la nature ordinale à quatre niveaux de la variable de la créativité ne nous a pas permis d'inclure celle-ci dans ces analyses corrélationnelles. Les résultats sont présentés dans le tableau 4.6.

Tableau 4.6 Qualité de la production écrite selon l'expérience optimale

	Aisance	Précision	Complexité
Expérience optimale	-.147	.186	-.500*

Note. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$

D'une part, à la lecture du tableau 4.6, nous observons une corrélation négative significative assez forte entre la complexité et l'intensité de l'EO expérimentée par les participants pendant la production écrite ($r(14) = -0.500, p = 0.05$). Cela suggère qu'au fur et à mesure que l'intensité de l'EO augmente, la complexité des productions écrites diminue. D'autre part, la faible corrélation négative affichée pour l'aisance et la corrélation positive pour la précision ne sont pas significatives.

Maintenant, nous passons aux analyses établies pour les différents groupes d'intensité d'EO.

4.2.2 Analyses par groupe

Dans le tableau 4.7, les participants ont été séparés en deux groupes selon l'intensité d'expérience optimale (EO) vécue lors de la production écrite. Le groupe à forte intensité d'EO intègre les participants qui ont obtenu un résultat au-dessus de la moyenne de 70.1 ($n = 7$), tandis que le groupe à basse intensité d'EO intègre ceux qui ont obtenu un résultat inférieur à la moyenne ($n = 8$). Le tableau 4.7 présente le résultat d'EO moyen pour chaque groupe.

Tableau 4.7 Moyenne des résultats selon les groupes de forte et basse intensité d'expérience optimale

	Forte intensité (Écart type)	Basse intensité (Écart type)	Différence
Expérience optimale	80,3	61,1	19,2**

Note. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$.

Le tableau indique que le groupe à forte intensité avait un résultat d'EO de 80,3, alors que la moyenne pour le groupe à basse intensité s'affichait à 61,7. La différence de 19,2 points était statistiquement significative, $t(13) = -4.954$, $p = 0.000$.

Le tableau 4.8 présente les mesures de la qualité de la production écrite selon l'intensité d'EO.

Tableau 4.8 Qualité de la production écrite selon les groupes de forte et basse intensité d'expérience optimale

	Forte intensité (Écart type)	Basse intensité (Écart type)	Différence
Aisance	208.43 (50.60)	219.88 (69.616)	-11.45
Précision	77.14 (5.367)	60.50 (18.792)	+16.64*
Complexité	65.29 (18.741)	73.50 (13.763)	-8.21

Note. * $p < 0.05$. ** $p < 0.01$.

À la lumière du tableau 4.2, il est intéressant d'observer que la variable de l'intensité plus élevée d'EO semble influencer positivement et significativement le critère de précision de la production écrite. En effet, nous constatons, avec les résultats obtenus, que le groupe d'EO à forte intensité ($M = 77$) a obtenu de meilleurs résultats au niveau de la précision du texte que le groupe d'EO à basse intensité ($M = 60.5$). Ainsi, à l'aide d'un test T, l'analyse des données de la présente recherche indique que la différence entre les deux groupes est significative; $t(13) = -2.254$, $p = 0.042$. On peut donc affirmer qu'il y a une relation entre la précision de la production écrite et l'EO à forte intensité. Cependant, quant aux résultats des autres critères de la production écrite, l'aisance et la complexité semblent être plus élevés lors de l'EO à basse intensité, mais des tests T nous ont démontré que ces différences ne sont pas significatives.

4.2.3 Créativité selon l'expérience optimale

Étant donné que la mesure de la créativité de la production écrite se classe, quant à elle, comme étant une variable catégorielle, nous avons dressé un second

tableau dans cette même section afin de montrer l'étendue des résultats selon les 15 participants. Afin de faciliter la lecture du tableau 4.9, nous avons séparé les résultats des 15 participants en deux groupes. Sur une échelle croissante à quatre niveaux, nous avons classé les participants ayant reçu un résultat de trois ou quatre dans le groupe de créativité élevée, ainsi que les participants ayant reçu un résultat de un et deux dans le groupe de créativité basse. Ainsi, le tableau 4.9 présente les mesures de la créativité de la production écrite selon l'intensité d'expérience optimale (EO).

Tableau 4.9 Créativité selon l'intensité de l'expérience optimale

	Forte intensité	Faible intensité
Participants avec créativité élevée	5	2
Participants avec créativité basse	2	6

Les résultats du tableau 4.9 indiquent entre autres que parmi les sept participants ayant expérimenté une forte intensité d'EO lors de la rédaction, cinq (71%) ont écrit un texte exhibant plus de créativité (subjectivité), et parmi les huit participants ayant expérimenté moins d'EO, seulement deux d'entre eux (33%) ont exhibé un haut degré de créativité dans leur texte. Il est à noter que nous n'avons pas eu la chance d'analyser la signification statistique de cette relation, car le faible nombre de participants voient les hypothèses pour le test du Chi2.

4.3 Synthèse des résultats en lien avec la question de recherche

Notre question de recherche avait pour but de déterminer si l'expérience optimale (EO) influençait la qualité de la production écrite telle que mesurée par l'aisance (nombre de mots), la complexité (ratio de phrases complexes), la précision (ratio d'unités syntaxiques sans erreur) et la créativité (dénotation et interprétation). Suite à l'analyse et l'interprétation des résultats à l'égard de la présente étude, nous pouvons constater que seules les mesures de la précision et de la complexité auraient une relation d'influence significative avec l'EO. En effet, dans le cas de notre recherche, les corrélations démontrent une relation négative significative entre l'EO et la complexité et seules les corrélations du groupe d'EO élevée démontrent une relation positive significative entre l'EO élevée et la précision. Or, cela ne va pas sans dire que la créativité de la production écrite a augmenté selon l'intensité d'EO, mais que nous n'avons pas pu analyser la signification statistique de cette relation par faute du faible taux de participants. Ceci dit, tous ces résultats viennent soutenir *l'Hypothèse du compromis* de Skehan (2009), sujet qui sera entre autres discuté dans le prochain chapitre. Néanmoins, il est intéressant de retenir que le groupe d'EO à forte intensité a eu de meilleurs résultats (significatifs) sur la mesure de la précision de la production écrite que le groupe d'EO à basse intensité et que les productions écrites sembleraient faire preuve de plus de créativité lors d'EO plus élevée.

Pour ce qui est du prochain chapitre, nous discuterons de nos résultats à l'égard de la recherche antérieure. Par ailleurs, les limites de notre recherche seront également abordées ainsi que les retombées pédagogiques en lien avec la recherche en didactique des langues.

CHAPITRE V

DISCUSSION

L'objectif de la présente recherche était de déterminer si l'expérience optimale (EO) vécue par des apprenants de français langue seconde (FLS) pouvait interagir avec la qualité de la production écrite telle que mesurée par l'aisance (nombre de mots), la complexité (ratio de phrases complexes), la précision (ratio d'unités syntaxiques sans erreur) et la créativité (dénotation et interprétation). Afin de trouver une réponse à notre étude, nous avons eu la possibilité de recruter 15 apprenants de FLS d'une école secondaire. Lors de la collecte de données, ces 15 participants étaient de nouveaux arrivants âgés de 12 et 17 ans et étaient tous des étudiants de la même classe d'accueil provenant de milieux différents et possédant en moyenne le même niveau de compétence en écriture. La collecte de données en question a été faite lors d'un cours régulier en classe de FLS à leur école. À ce moment, les participants ont accompli trois tâches : un questionnaire à propos de leur profil linguistique, une production écrite en FLS en lien avec une série d'images donnée, ainsi qu'un questionnaire se rapportant à l'EO vécue lors de l'activité d'écriture. À la suite de toutes ces données collectées, l'analyse et l'interprétation des résultats ont débuté. La correction des productions écrites a été effectuée afin d'obtenir les résultats finaux quant aux critères d'aisance, de précision, de complexité et de créativité pour chaque participant. D'ailleurs, les résultats du questionnaire de l'EO ont aussi été rentabilisés et ont été associés aux résultats obtenus dans la production écrite. Or, afin d'observer une possible influence

entre l'intensité d'EO sur la qualité de la production écrite, nous avons poursuivi avec les corrélations et l'analyse des résultats en séparant cette variable en deux groupes différents, soit un groupe de participant ayant expérimenté une forte intensité d'EO, versus un groupe de participants ayant expérimenté une faible intensité d'EO. Ainsi, les analyses descriptives et corrélationnelles nous ont permis de broser un portrait global des possibles relations entre les variables de notre recherche. Subséquemment, des corrélations et des tests T ont été faits afin d'observer en définitive toute forme de relation significative. Dans ce chapitre, nous allons discuter des résultats présentés au chapitre 4, dans le but de répondre à notre question de recherche. De ce fait, nous serons en mesure de confirmer ou infirmer notre hypothèse établie au début de notre projet de recherche. Enfin, nous conclurons ce chapitre en présentant les résultats les plus intéressants statistiquement et en interprétant ces derniers à la lumière des études antérieures qui ont été présentées dans les précédentes parties du mémoire (section 5.1), suivi d'une discussion des limitations de l'étude actuelle et de quelques pistes de recherches futures dans le domaine de la didactique des langues secondes (section 5.2).

5.1 Discussion des résultats

Dans cette section, les résultats obtenus en lien avec l'influence de l'expérience optimale (EO) sur la qualité de la production écrite, à savoir l'aisance, la précision, la complexité et la créativité seront discutés (5.1.1). À la suite de ces résultats, nous discuterons notamment des comparaisons pouvant être faites en rapport avec les études antérieures (5.1.1.1).

5.1.1 Question de recherche : influence de l'expérience optimale sur la qualité de la production écrite

Rappelons-nous que nous nous étions posés la question de recherche suivante : *en classe de langue seconde, l'expérience optimale influence-t-elle la qualité de la*

production écrite telle que mesurée par l'aisance (nombre de mots), la complexité (ratio de phrases complexes), la précision (ratio d'unités syntaxiques sans erreur) et la créativité (dénotation et interprétation)?

Afin de répondre à cette question, l'hypothèse suivante avait été formulée : *les participants ayant vécu une expérience optimale à intensité élevée auront de meilleurs résultats à certains niveaux de la qualité de leur production écrite en langue seconde (aisance, précision, complexité et créativité) que les participants ayant généré une EO à intensité plus faible.*

Les résultats des analyses par groupe d'expérience optimale (EO) élevée et faible nous permettent de confirmer que les participants ayant expérimenté une EO à intensité élevée ($M=77$) ont eu de meilleurs résultats au niveau de la précision de leur production écrite en L2 que les participants ayant généré une EO à intensité faible ($M=60.5$). Ainsi, nous interprétons que la concentration de l'attention liée à l'EO semble aider les apprenants à produire des textes sans erreur ce qui ferait preuve d'une meilleure précision au niveau du texte. En outre, la précision augmentée dans les productions écrites des participants ayant vécu une EO davantage élevée peut également s'expliquer au fait que, dans un état d'EO élevée, les faiseurs verraient en théorie (Csikszentmihalyi, 1990) la tâche comme étant équilibrée à leur niveau de compétence, ce qui justifierait la meilleure précision de leur texte étant donné leur perception d'être assez compétent pour réussir le défi de la tâche. De plus, grâce aux résultats, nous pouvons dire que les participants ayant expérimenté une EO plus élevée ont fait davantage preuve de créativité dans leur production écrite que ceux ayant vécu une EO plus faible. Ainsi, comme prévu par la théorie d'*Expansion et de construction* (*Broaden and Build Theory*) de Fredrickson (2013) selon laquelle les émotions positives telles que l'EO ont un effet d'élargissement de l'attention et donc un comportement exploratoire, nous interprétons que l'EO à intensité élevée semble élargir les répertoires momentanés d'action-pensée des scripteurs, qui à leur tour

servent à une meilleure interprétation subjective des images données lors des productions écrites. Toutefois, étant donné que les données de créativité ont été évaluées selon une échelle catégorielle (différente des autres mesures), nous n'avons pu inclure cette variable dans nos analyses corrélationnelles, et le faible taux de participants ne nous permettait pas de faire des analyses Chi2. Par ailleurs, en ce qui a trait aux résultats en lien avec l'aisance et la complexité, ceux-ci nous permettent d'infirmer notre hypothèse que les participants ayant généré une EO à intensité élevée ont eu de meilleurs résultats au niveau de l'aisance et de la complexité de leur production écrite en L2 que les participants ayant généré une EO à intensité faible.

D'un côté, sachant que la théorie de l'EO signale une augmentation de concentration, à savoir l'attention centrée sur la tâche (Csikszentmihalyi, 2008), cela nous laissait penser que cette ouverture de l'attention permettrait peut-être aux apprenants de réduire les pauses entre les constituants syntaxiques et qu'ainsi, cela augmenterait le nombre de mots dans le texte, soit l'aisance. Spécifiquement, cette théorie de l'EO (Csikszentmihalyi, 2008) nous a amené à formuler l'hypothèse qu'il y aurait une corrélation positive entre l'EO élevée et l'aisance, mais nous n'avons pas obtenu de résultats significatifs en ce sens dans le cadre de notre étude. Notamment, la théorie de l'EO qui signale une fusion de l'action et de la conscience dans un tel état (Csikszentmihalyi, 1990) nous laissait également croire que la facilité à établir des liens entre certaines formes grammaticales complexes pourrait être développée et ainsi favoriser la complexité de la production écrite. Du même coup, cette théorie de l'EO (Csikszentmihalyi, 1990) nous a amené à formuler l'hypothèse qu'il y aurait une corrélation positive entre l'EO élevée et la complexité, mais nous n'avons pas eu la chance de trouver un lien significatif à cet effet.

D'un autre côté, dans notre recherche, nous avons précédemment considéré l'*Hypothèse du compromis* de Skehan (2009) expliquant que si l'EO correspondait finalement à une augmentation de la précision de la production écrite, il se pouvait

que la performance au niveau de l'aisance et de la complexité soit réduite. Effectivement, plus le scripteur aurait son attention ciblée vers la précision, moins l'aisance et la complexité bénéficieraient de celle-ci, ce qui diminuerait la performance de ces deux dernières mesures. Autrement dit, plus le scripteur aurait ses ressources attentionnelles dérivées sur la précision, plus celui-ci limiterait son attention au choix de ses mots, ce qui entraînerait plus de vigilance et de reformulations qui, par conséquent, mènerait vers une réduction de la fluidité à écrire (aisance) et moins de phrases complexes (complexité) afin de chercher la précision (Skehan, 2009). Ainsi, il est possible que cette hypothèse soit l'explication de ce que nous observons dans les résultats de la présente étude. En définitive, les résultats significatifs à l'égard de la précision ainsi que les résultats non significatifs à l'égard de l'aisance et la complexité de la présente étude semblent donc soutenir l'*Hypothèse du compromis* de Skehan (2009) qui prédit que le fait d'attirer l'attention sur une des trois mesures (p.ex., la précision) pourrait entraîner une baisse des performances au niveau des deux autres mesures (soit la complexité et l'aisance) et vice-versa.

Nous pouvons d'ailleurs interpréter les résultats de la même façon en ce qui a trait à la mesure de la créativité du texte qui a été favorisée avec davantage d'EO. Nous interprétons que plus le scripteur était concentré et plongé dans ses pensées créatives (grâce entre autres à l'intérêt intrinsèque de l'EO), plus l'exploration (et donc la performance) sur les mesures de l'aisance et de la complexité risquait d'être limitée et donc compromise (Skehan, 2009). Autrement dit, lors de la production, l'élargissement de l'attention et donc le comportement exploratoire serait davantage limité à une mesure (Skehan, 2009), qui dans ce cas-ci s'est limitée à pousser davantage l'interprétation subjective des images données dans le texte (créativité). Conséquemment, cela aurait, selon nous, compromis l'exploration au niveau de l'aisance et la complexité du texte.

Également, nous pouvons interpréter que grâce à une EO élevée, plus la créativité et la précision du texte ont eu la chance d'être sollicitées, car au niveau du modèle d'écriture de Hayes et Flower (1980), l'EO aurait contribué à élargir le traitement cognitif en lien avec l'extraction des connaissances antérieures et l'investissement de celles-ci dans la production écrite. En outre, nous interprétons que les participants ayant eu une EO élevée voyait la tâche assignée comme étant un défi équilibré aux capacités actuelles de ceux-ci qui, par conséquent, ne leur a pas véhiculé un sentiment d'insécurité apte à désavantager la fluidité de leurs ressources cognitives. Ainsi, l'EO élevée aurait incité le scripteur à s'engager davantage dans le processus d'écriture lui-même ce qui a favorisé la précision et la créativité du texte dans le contexte de l'étude actuelle.

En résumé, les résultats confirment une partie de notre hypothèse, c'est-à-dire : les participants ayant vécu une EO à intensité élevée réalisent de meilleures productions écrites au niveau de la précision que les participants ayant vécu une faible intensité d'EO. Cela signifie précisément que l'effet de l'EO semble avoir une influence positive sur le ratio d'unités syntaxiques sans erreur de la production écrite en L2. Dans notre étude, les résultats nous permettent également d'interpréter ceci : les participants ayant vécu une EO à intensité élevée réalisent de meilleures productions écrites au niveau de la créativité que les participants ayant vécu une faible intensité d'EO. Cela signifie précisément que l'effet de l'EO élevée semble également avoir une influence positive sur l'interprétation subjective des images données lors d'une production écrite en L2. Or, il est à se rappeler que nous n'avons pas eu la chance d'analyser la signification statistique de cette relation à cause du faible taux de participants. Nous verrons comment toutes ces constatations peuvent être comparées aux études antérieures dans la prochaine section.

5.1.1.1 Discussion de la question à la lumière des études antérieures

Aucune étude auparavant ne s'était directement penchée sur l'effet de l'expérience optimale (EO) sur le critère de précision de la production écrite en L2 ou de la qualité de la production écrite en général. Toutefois, comme nous avons vu dans le cadre théorique, certains auteurs dont Cheng et coll. (1999) et Leki (1998) ont examiné que la qualité de la production écrite était souvent diminuée au niveau de la précision, à cause des phrases moins cohérentes qui sont produites chez la plupart des apprenants anxieux. Selon Csikszentmihalyi (1990), cette anxiété serait entre autres générée lorsqu'une personne s'engage dans une activité trop difficile par rapport à ses capacités. Cela dit, plus l'apprenant aurait la chance d'avoir les connaissances linguistiques adéquates pour améliorer entre autres la précision de la production écrite, plus il risquerait d'avoir de meilleurs résultats (Kormos, 2011). Ainsi, sachant que l'EO est d'ailleurs reconnue pour procurer des effets contraires à l'anxiété (Czimmermann et Piniel, 2016), nous pouvons interpréter à l'aide de notre étude actuelle qu'une forte intensité d'EO peut effectivement contrer les effets négatifs de l'anxiété sur la précision de la production écrite en L2. De ce fait, nous pouvons constater que la présente recherche vient soutenir les idées des études antérieures à ce sujet en plus de rajouter de nouvelles données à la recherche en didactique des L2.

Parallèlement, sachant que les chercheurs Steinberg et Horwitz (1986) ont démontré que l'anxiété affectait malheureusement la créativité (dénotation et interprétation) de la production orale basée sur une série d'images donnée, cela laissait croire que l'ouverture de l'attention et des répertoires d'action-pensée que génère l'état positif de l'EO permettrait peut-être également une interprétation plus subjective des images au niveau de la production écrite de notre étude. En effet, Fredrickson (2011) postule que les expériences d'émotions positives élargissent les répertoires momentanés d'action-pensée des gens, qui à leur tour servent à l'interprétation des

images chez les apprenants, et dans la présente étude, nous avons eu la chance d'observer un lien en ce sens avec l'EO. Reconnue pour procurer des effets contraires à l'anxiété (Czimmermann et Piniel, 2016), nous avons remarqué que l'EO a pu atténuer la problématique observée au niveau de la créativité en production (Steinberg et Horwitz, 1986). Dans notre étude, malgré le faible nombre de participants voilant les hypothèses pour le test du Chi², les résultats démontrent tout de même que plus les participants vivent une EO élevée, plus ils font preuve de créativité élevée, et plus ils vivent une EO faible, plus ils font preuve de créativité faible. Ces résultats viennent donc soutenir l'étude de Steinberg et Horwitz (1986) et de Fredrickson (2011) en rapport avec un état émotionnel positif et la créativité. De plus, ces mêmes résultats viennent soutenir les écrits sur l'anxiété et l'écriture (p.ex., Leki, 1998 et Woodrow, 2011) stipulant que plus les apprenants seraient stressés, moins ceux-ci ne s'engageraient dans la tâche et moins ils ne prendraient de risques. En effet, les résultats de notre étude démontrent que moins les apprenants vivaient une EO, moins ils avaient manifesté un comportement exploratoire avec la tâche afin de faire preuve de créativité. Donc, pareillement à ce qui a été dit par Leki (1998) et Woodrow (2011), lorsqu'un état émotionnel moins positif a été vécu chez les apprenants, la prise de risques a été réduite, car dans notre étude, les apprenants qui ont vécu moins d'EO n'ont pas pris de risques en ce qui a trait à l'interprétation des images. Ces derniers ne se sont pas engagés dans la tâche en profondeur, parce qu'ils ont seulement dénoté les images sans prendre la peine de les interpréter. Ce comportement d'évitement semble également soutenir la théorie d'Expansion et de construction de Fredrickson (2013) quant au rôle protecteur des émotions négatives. Par ailleurs, nos résultats démontrant qu'une EO élevée amène les apprenants à faire preuve de créativité élevée en écriture soutiennent les écrits stipulant que la motivation favorise la qualité de l'écriture (p.ex., Schweiker-Marra & Marra, 2000), car l'intérêt pour la tâche est l'une des dimensions de l'EO.

Subséquemment, si nous ajoutons les résultats de la présente étude avec celle d’Ayari et Amini (2016) qui a démontré qu’il existait une relation positive entre l’intensité de l’EO et l’acquisition du vocabulaire et avec celle de Simard et Zuniga (2020) qui a soutenu que les émotions positives élargissaient les ressources attentionnelles de l’apprenant et favorisaient l’engagement avec la tâche, soit la correction de leur texte, cela nous mène à la conclusion que l’EO devrait décidément être considérée et introduite davantage en salle de classe. Nous en discutons dans la section suivante.

5.2 Implications pédagogiques

En ce qui a trait aux résultats de la présente étude, il est intéressant de discuter de ce que ces derniers peuvent apporter à la salle de classe en didactique des langues (DDL). Dans cette section, nous présenterons en quoi l’expérience optimale (EO) peut être favorable en DDL (5.2.1) ainsi que des suggestions sur la manière d’augmenter l’EO, précisément en classe d’écriture (5.2.2).

5.2.1 Signification de l’expérience optimale en salle de classe

Tout d’abord, nous nous sommes posés comme question s’il y avait une influence en lien avec l’expérience optimale (EO) et la qualité de la production écrite. Nous nous sommes questionnés ainsi, car il y avait de plus en plus d’études qui nous faisaient découvrir l’influence de plusieurs tâches pédagogiques différentes sur l’EO, ainsi que des façons de faire pour augmenter cette dernière en salle de classe. À la lumière des résultats de notre étude, l’EO semble attirer l’attention des apprenants sur la forme. Ainsi, nous avons désormais la possibilité d’interpréter que l’EO aurait des effets bénéfiques non seulement d’un point de vue affectif, mais aussi d’un point de vue d’apprentissage cognitif. Reconnue comme étant un état émotionnel positif

(Csikszentmihalyi, 1990) et pour être vécue selon une intensité différente dépendamment des tâches pédagogiques (p.ex., Aubrey, 2017 ; Cho, 2018 ; Czimmermann et Piniel, 2016 ; Egbert, 2003 ; Kirchhoff, 2013; Zuniga et Rueb, 2018), l'EO nous amène désormais à la prendre fortement en considération en salle de classe, car elle nous signale, dans cette étude-ci, qu'elle aurait la capacité à influencer la performance des tâches en contexte d'écriture, soit sur la forme. Nous discutons des suggestions à l'égard de son intégration en DDL dans la section suivante.

5.2.2 Suggestions pour augmenter l'expérience optimale

En contexte d'écriture et basé sur la théorie de l'expérience optimale (EO) (Csikszentmihalyi, 1990), l'apprenant devrait primordialement prendre plaisir à réaliser la tâche afin que ce dernier puisse avoir la possibilité de voir ses performances s'améliorer lors de tâches. Rappelons-nous que pour prendre plaisir à réaliser une tâche et donc pour vivre une forte EO, l'apprenant devrait percevoir le défi de la tâche d'écriture comme étant ajusté à ses compétences. Ainsi, l'enseignant devrait envisager une tâche d'écriture pas trop difficile, ni trop facile, selon les compétences de ses élèves, afin que l'apprenant puisse être apte à user efficacement de ses connaissances en lien avec la tâche et de ne pas trouver celle-ci ennuyeuse. Ensuite, l'enseignant devrait développer une tâche qui maintient la centration de l'attention des apprenants. Pour s'y faire, la tâche d'écriture pourrait être divisée en sous-tâches (telle que l'approche par processus), soit en morceaux gérables et en allouant le temps nécessaire pour chaque étape afin que les apprenants ne divergent pas leur attention ailleurs et restent ainsi centrés sur la réalisation de la tâche. En effet, la centration de l'attention aiderait les participants à élargir leur traitement cognitif en lien avec l'extraction des connaissances antérieures et à investir celles-ci dans la tâche d'écriture. En outre, les tâches auxquelles les apprenants prennent davantage plaisir à réaliser sont celles qui leur procurent un intérêt intrinsèque. Dès lors, si l'enseignante laissait choisir le thème ou le sujet de la tâche assignée (ou du moins offrait un choix), plus l'apprenant pourrait prendre plaisir

à s'engager dans tout ce qui a trait à la réalisation de celle-ci (planification, mise en mots, révision, etc.). Autrement dit, plus la tâche serait en lien avec le centre d'intérêt des apprenants, plus la tâche aurait des chances d'être explorée efficacement, car ils vivraient une motivation intrinsèque. Enfin, plus l'enseignant offrirait la capacité aux apprenants de réguler leur propre action dans la tâche d'écriture, plus la réalisation de tout le processus d'écriture en soi serait adéquate, car les apprenants seraient aptes à tirer avantage d'une meilleure maîtrise de toutes les étapes de la tâche, ce qui pourrait être favorable à une meilleure performance. En d'autres termes, l'enseignant devrait alors développer une tâche assez intéressante et réalisable aux yeux de ses apprenants afin que ces derniers puissent posséder suffisamment de compétence pour prendre plaisir à reconnaître et à rectifier eux-mêmes leurs erreurs survenant lors du processus de production (cela sans mener à du surmenage). Somme toute, l'influence de l'EO sur les composantes du processus d'écriture aurait de cette façon la possibilité d'être augmentée et de se manifester à travers la qualité des performances en contexte d'écriture.

5.3 Limitations et pistes de recherche en didactique des langues secondes

Bien que la présente étude ait répondu à notre question au sujet de l'influence de l'expérience optimale (EO) sur la production écrite en langue seconde, elle peut soulever d'autres questions pertinentes. Dans cette section, nous présenterons les limitations de la présente recherche (5.3.1), suivi des pistes de recherches futures se rapportant à l'EO et la précision de la production écrite (5.3.2).

5.3.1 Limites de l'étude

Étant donné que la collecte de données a été faite dans le cadre d'un cours régulier en classe d'accueil au secondaire, le fait de ne pas avoir utilisé la même grille

d'évaluation que celle que l'enseignante avait l'habitude d'utiliser pour évaluer la qualité de la production écrite nous amène à croire que cela nous a peut-être désavantagés. En effet, peut-être que les participants étaient habitués de se faire évaluer selon des critères d'évaluation différents pour leurs productions écrites ce qui pourrait avoir influencé certaines dimensions de la rédaction effectuée dans le cadre de cette étude-ci. Nous pensons que la grille habituelle de l'enseignante aurait peut-être été plus adéquate pour mesurer la qualité de leur production écrite. Autrement dit, utiliser la même grille d'évaluation que l'enseignante en question pour évaluer la qualité des productions écrites aurait peut-être été une mesure plus authentique pour, finalement, obtenir des résultats plus significatifs lors de l'analyse des données.

Par ailleurs, le fait d'avoir mené cette étude auprès de seulement 15 participants est à tenir en considération. Malheureusement, il est évident que ce faible taux de participations ait diminué nos chances d'observer des résultats statistiquement significatifs. Néanmoins, sachant que nous avons seulement 15 participants et que nous avons tout de même réussi à obtenir des résultats significatifs au niveau de l'influence de l'expérience optimale (EO) sur la précision de la qualité de la production écrite vient soutenir le phénomène de la forte influence que peut avoir l'EO. Cela étant dit, cette limite de l'étude est l'une des raisons pour laquelle il serait intéressant d'explorer davantage des données avec un taux de participations plus élevé au sujet de l'influence de l'EO sur la précision et la créativité de plusieurs tâches de productions différentes afin de découvrir plusieurs autres avenues possibles. Enfin, nous verrons de façon plus détaillée ces pistes de recherche future dans la section qui suit.

5.3.2 Perspectives de recherche

Dans le cas de notre recherche, les résultats ont prouvé que seul le groupe d'expérience optimale (EO) élevée a obtenu des résultats statistiquement significatifs, et ce, à l'égard de la mesure de la précision de la production écrite. En effet, aucun

résultat significatif n'a pu être observé au niveau de l'aisance et la complexité en lien avec l'EO. Du côté de la créativité, celle-ci s'est avérée plus élevée lors de l'EO vécue à intensité élevée, mais le faible taux de participants nous a empêchés de vérifier la signification statistique de cette relation. Cela étant dit, de plus amples recherches avec davantage de participants pourraient être entamées afin de déterminer s'il existe réellement une relation significative entre l'EO élevée avec la qualité de différentes tâches pédagogiques. Plusieurs chercheurs en didactique des langues secondes (p. ex., Aubrey, 2017 ; Czimmermann et Pinieel, 2016 ; Egbert, 2003 ; Kirchhoff, 2011; Zuniga et Rueb, 2018) se sont questionnés à propos de la nature des tâches pédagogiques et de leur influence sur l'EO éprouvée par les apprenants, mais aucun ne s'est penché directement sur l'influence de l'EO élevée et de l'état émotionnel positif tel que l'EO sur la qualité des tâches pédagogiques. Ces chercheurs semblent nous confirmer qu'il y a des activités qui suscitent plus d'EO que d'autres, mais rien ne nous informe de l'effet que l'EO élevée pourrait avoir sur la qualité des tâches pédagogiques. De plus, d'autres études telles que Leki (1998) et Zhang (2011) se sont questionnées à propos de l'influence de l'état émotionnel négatif tel que l'anxiété sur la production écrite en langue seconde, mais aucune ne s'est penchée directement sur l'influence de l'état émotionnel positif sur la qualité des tâches pédagogiques telle que la production écrite. De ce fait, des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour venir compléter l'écart dans la recherche au sujet de l'EO élevée et l'état émotionnel positif. Bien entendu, la présente étude démontre une relation significative entre l'EO élevée et la précision de la production écrite, mais, afin d'enrichir le portrait entre des variables de l'EO et de l'état émotionnel positif avec la qualité des tâches pédagogiques, les recherches futures pourraient examiner, par exemple, d'autres facteurs tels que l'influence de l'EO élevée et l'état émotionnel positif sur la précision et la créativité de la production orale en langue seconde. En conséquence, si de nouveaux résultats s'avèrent positifs et statistiquement significatifs, cela pourrait approfondir et soutenir notre découverte (p.ex., l'effet positif de l'EO élevée et de l'état émotionnel positif sur la qualité des tâches pédagogiques). Ainsi, ces futures recherches pourraient démontrer

davantage l'importance de prendre en considération les expériences/émotions positives en classe de langue seconde pour, finalement, améliorer le rendement scolaire en réorientant les pratiques pédagogiques afin de générer un espace positif.

CONCLUSION

Nous avons conçu et mené la présente étude autour d'une question de recherche. Précisément, nous cherchions à vérifier si l'expérience optimale (EO) expérimentée par des apprenants en L2 pouvait jouer un rôle déterminant dans la qualité de la production écrite.

Rappelons-nous que dans l'introduction, nous avons souligné deux types généraux de recherche, à savoir la recherche centrée sur l'EO et les tâches pédagogiques, où les chercheurs ont examiné si certaines tâches, parmi l'accomplissement de plusieurs tâches différentes, pouvaient générer plus d'EO et la recherche centrée sur les émotions, qui a étudié l'effet de l'anxiété sur la production écrite. Dans notre étude, nous avons tenté de répondre aux besoins de ces deux domaines de recherche.

Une revue de la littérature sur l'EO nous a permis de représenter le rôle de cette variable lors de l'accomplissement de tâches. Nous avons pu découvrir que l'EO était décrit comme étant un sentiment de concentration énergique, de pleine implication et de plaisir (Csikszentmihalyi, 1990) favorable à l'apprentissage (Csikszentmihalyi, 2008) et comme étant capable d'élargir les ressources attentionnelles de l'apprenant et de favoriser plus d'engagements avec la tâche (Fredrickson, 2013). Ensuite, nous avons fait valoir que l'EO pourrait contrer les effets néfastes de l'anxiété sur la production écrite, car lors de l'EO, le participant est dans un état maximal de concentration, d'engagement et de contrôle (Egbert, 2003) ce qui semblerait pousser les apprenants à faire preuve d'un comportement exploratoire. Nous avons également fait valoir que

l'EO favoriserait la qualité de la production écrite, car lorsque nous vivons un état émotionnel positif, notre attention est davantage centrée sur la tâche (Csikszentmihalyi, 1990) et le répertoire de nos pensées est ainsi élargi (Fredrickson, 2013). Nous avons donc émis l'hypothèse que les participants qui expérimenteraient une EO à intensité élevée auraient de meilleurs résultats au niveau de la qualité de leur production écrite en L2 (aisance, précision, complexité et créativité) que les participants ayant expérimenté une EO à intensité plus faible.

Pour trouver une réponse à notre question de recherche, nous avons recruté 15 apprenants de français L2 en classe d'accueil au secondaire provenant de divers pays et possédant en moyenne le même niveau de compétence en écriture. Chaque participant a rempli un questionnaire à propos de leur profil linguistique, une production écrite en français L2 en lien avec une série d'images donnée, ainsi qu'un questionnaire se rapportant à l'EO expérimentée lors de l'activité d'écriture. Les productions écrites ont été corrigées selon l'aisance, la précision, la complexité et la créativité et les données ont été rentabilisées dans un tableur Excel en plus de celles des questionnaires. Toutes ces données ont après été analysées à l'aide de SPSS. Les analyses descriptives et corrélationnelles nous ont permis de brosser un portrait global des possibles relations entre les variables de notre recherche. Subséquemment, des tests T ont été faits afin d'observer en définitive toute forme de relation significative.

D'une part, les résultats ont révélé que le groupe d'EO à forte intensité ($M = 77$) a obtenu de meilleurs résultats au niveau de la précision du texte que le groupe d'EO à basse intensité ($M = 60.5$) et qu'au niveau des autres critères de la production écrite (aisance, complexité et créativité), il n'y a pas de différence statistiquement significative en faveur de l'EO pour la présente étude. Or, les résultats de la créativité ont démontré que l'EO élevée avait été favorable à l'égard de cette mesure. Autrement dit, les participants ayant vécu une EO élevée ont produit de meilleures productions écrites au niveau du critère de créativité que ceux ayant vécu une EO faible.

D'autre part, l'*Hypothèse du compromis* de Skehan (2009) vient soutenir nos résultats, à savoir que plus le scripteur se concentrerait et améliorerait la précision de son texte, plus les autres critères tels que l'aisance et la complexité pourraient être influencés dans le sens opposé.

Somme toute, la rentabilisation de tous nos résultats nous a permis de confirmer une partie de notre première hypothèse et de faire les affirmations suivantes :

- 1) *En classe de langue seconde, l'expérience optimale élevée semble contribuer de manière significative à la qualité de la production écrite au niveau de la précision.*
- 2) *En classe de langue seconde, l'expérience optimale élevée semble favoriser la qualité de la production écrite au niveau de la créativité. Or, la signification statistique n'a pu être vérifiée.*

Les futures orientations de la recherche devraient conduire à une compréhension plus complète de l'influence de l'EO sur la qualité des tâches pédagogiques en fonction du critère de précision. Il sera également nécessaire d'examiner les relations entre l'EO élevée et la créativité de la production écrite en plus de l'état émotionnel positif et la qualité d'autres tâches pédagogiques telles que la production orale, la compréhension orale et écrite.

APPENDICE A

DOCUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

A.1 Questionnaire - profil linguistique

A.2 Questionnaire - évaluation de l'expérience optimale et de l'état émotionnel

A.3 Série d'images utilisée - *A boy, a dog and a frog* de Mayer (1965)

A.4 Feuilles tâche de rédaction

A.5 Évaluation créativité - échelle de Steinberg et Horwitz (1986)

A.6 Formulaire de consentement – école Antoine-Brossard

A.7 Formulaire de consentement – parents et participants

APPENDICE A.1

QUESTIONNAIRE – PROFIL LINGUISTIQUE

Votre profil linguistique

Nom : _____

Veillez compléter le questionnaire suivant :

1. Âge: _____
2. Langue maternelle: _____
3. Deuxième langue: _____
4. Troisième langue: _____
5. Langue parlée à la maison: _____
6. Langue parlée avec mes amis: _____
7. Durée d'apprentissage du français langue seconde : mois: _____ année: _____
8. Évaluez votre niveau de français comparé à celui des autres étudiants dans votre classe :

Plus avancé	Avancé	Un peu plus avancé	Un peu moins avancé	Moins avancé	Le moins avancé
6	5	4	3	2	1

9. Évaluez à quel point il est important pour vous d'atteindre un niveau avancé en français :

Très important	Important	Un peu important	Pas tellement important	Pas important	Pas du tout important
6	5	4	3	2	1

APPENDICE A.2

QUESTIONNAIRE EXPÉRIENCE OPTIMALE

Votre état d'esprit pendant l'activité de rédaction

Nom : _____

Votre expérience pendant la tâche

Veuillez nous décrire votre expérience pendant l'activité à laquelle vous venez de prendre part :

1=fortement en désaccord, **2**=en désaccord, **3**=un peu en désaccord, **4**=un peu d'accord, **5**=d'accord **6**=fortement d'accord.

			1	2	3	4	5	6	
1.	Cette tâche a suscité ma curiosité .		1	2	3	4	5	6	
2.	Cette tâche était intéressante en soi .		1	2	3	4	5	6	
3.	J'ai senti n'avoir aucun contrôle sur ce qui se passait durant cette tâche.		1	2	3	4	5	6	
4.	En faisant cette tâche, j'ai eu conscience de certaines distractions .		1	2	3	4	5	6	
5.	Cette tâche m'a rendu curieux .		1	2	3	4	5	6	
6.	Cette tâche était amusante		1	2	3	4	5	6	
7.	Je referais cette tâche .		1	2	3	4	5	6	
8.	Cette tâche m'a permis de contrôler ce que je faisais .		1	2	3	4	5	6	
9.	En faisant cette tâche, j'étais totalemt absorbé par ce que je faisais.		1	2	3	4	5	6	
10.	Cette tâche était ennuyeuse .		1	2	3	4	5	6	
11.	Durant cette tâche, j'ai pu prendre des décisions sur le déroulement de la tâche.		1	2	3	4	5	6	
12.	En faisant cette tâche, je pensais à d'autres choses .		1	2	3	4	5	6	

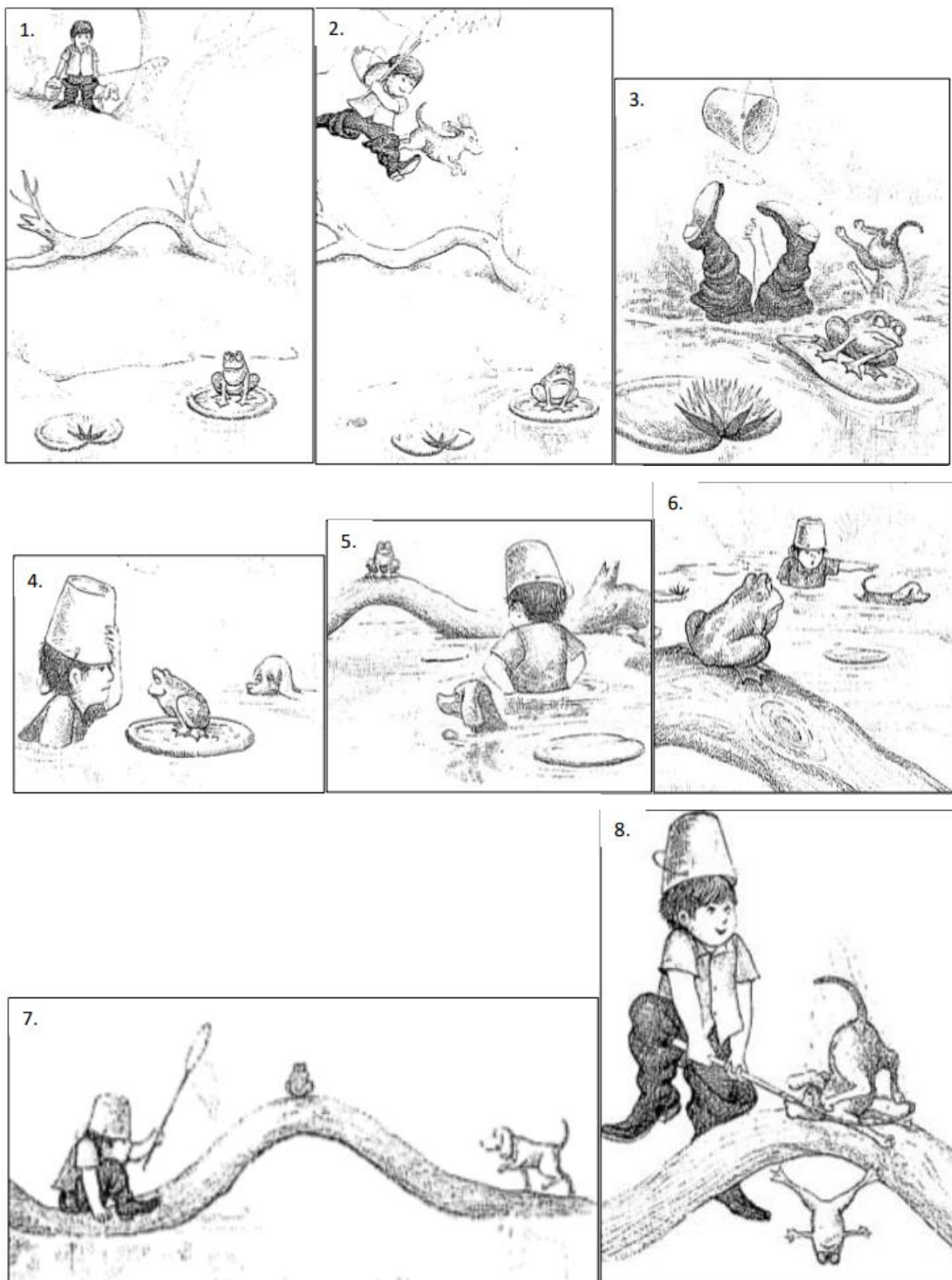
13.	Cette tâche a suscité mon imagination .		1	2	3	4	5	6	
14.	Je ferais cette tâche même si elle n'était pas obligatoire .		1	2	3	4	5	6	
15.	Cette tâche était trop difficile .		1	2	3	4	5	6	
16.	Cette tâche était trop facile .		1	2	3	4	5	6	

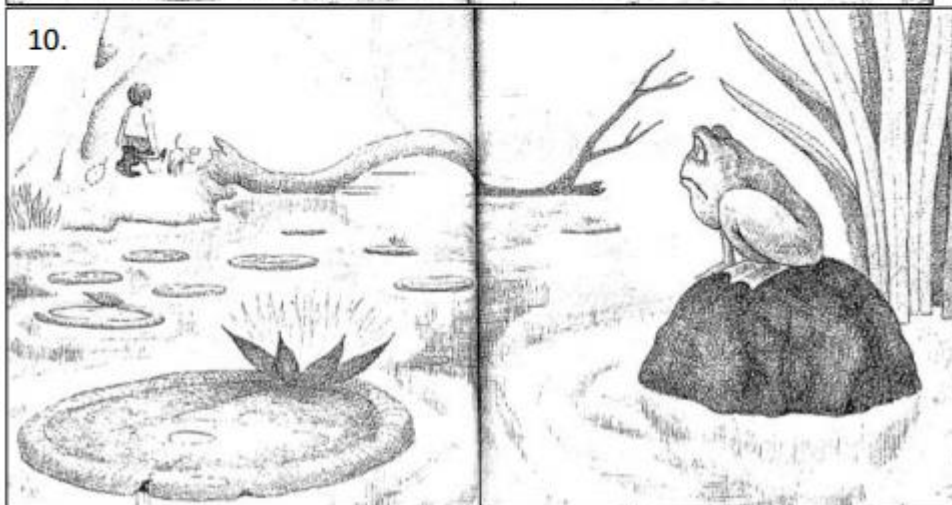
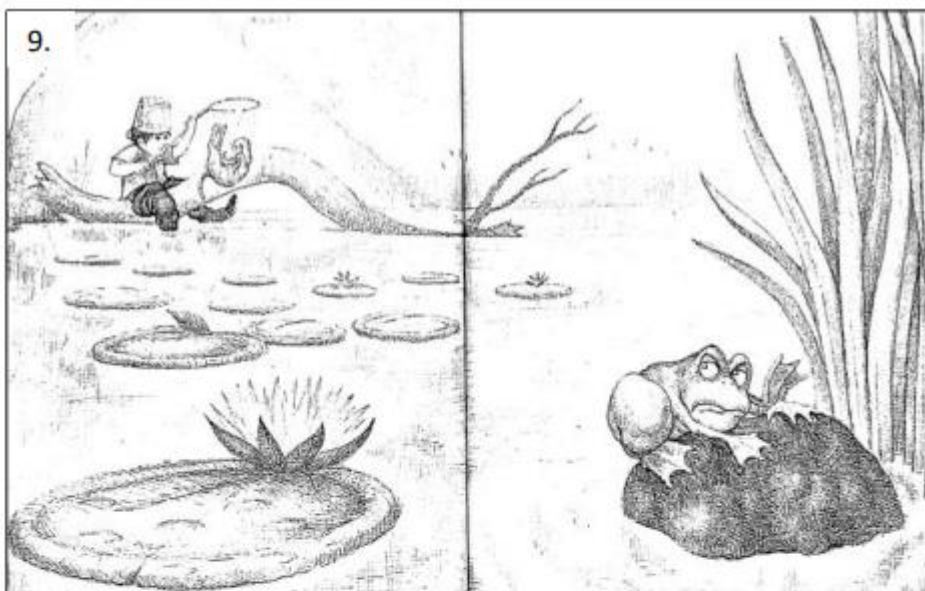
3. Feedback supplémentaire

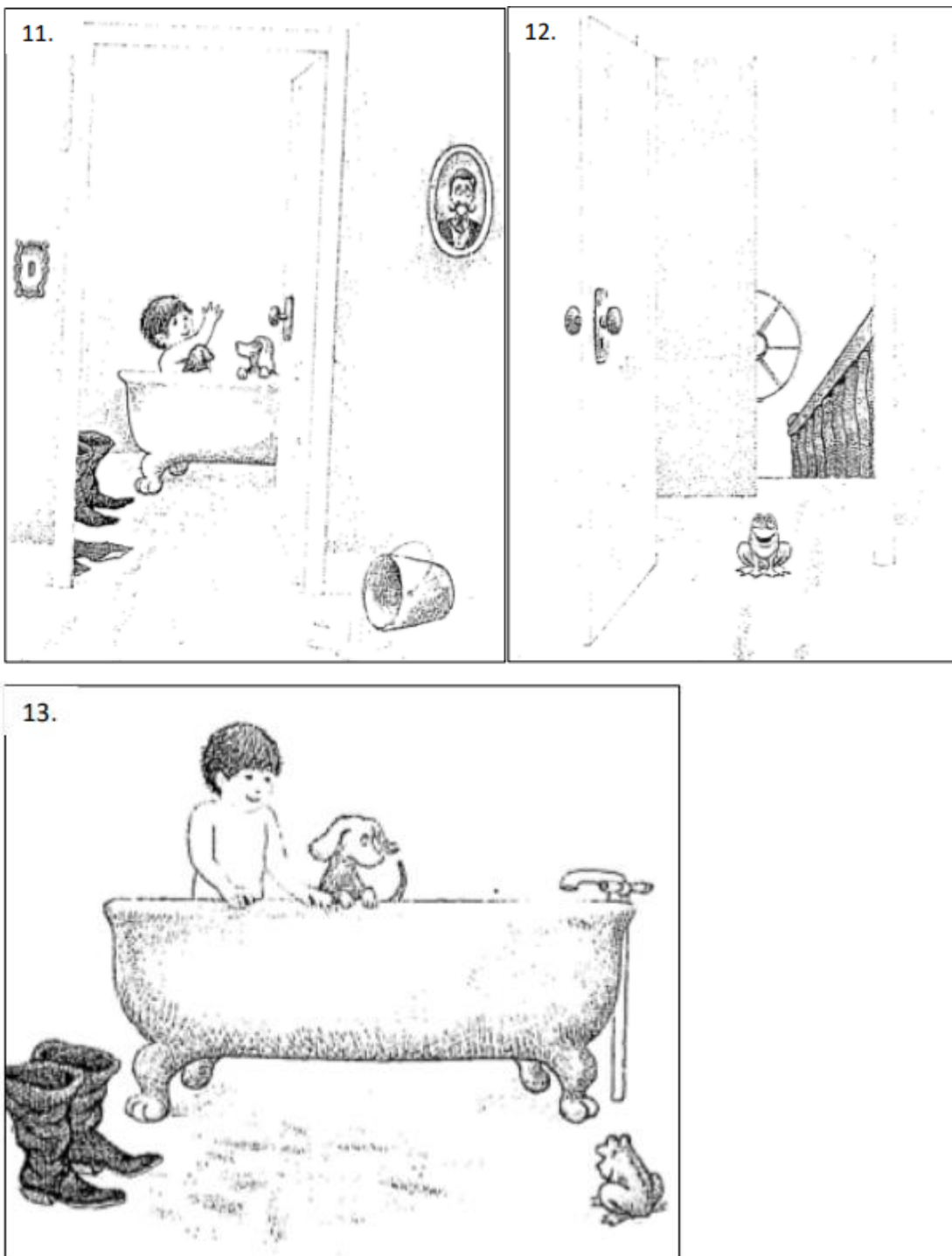
*Merci de nous faire part de vos **sentiments en réalisant la tâche**.*

APPENDICE A.3

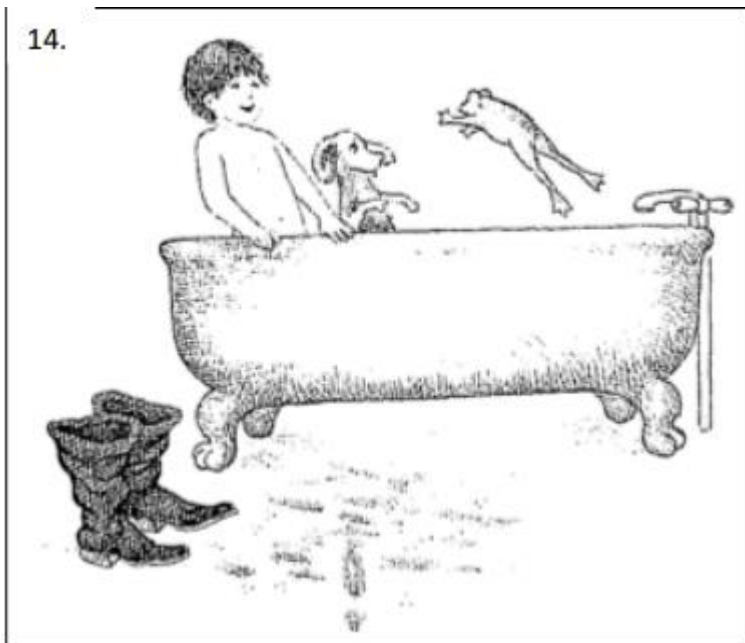
SÉRIE D'IMAGES UTILISÉE – A BOY, A DOG AND A FROG DE MAYER
(1965)



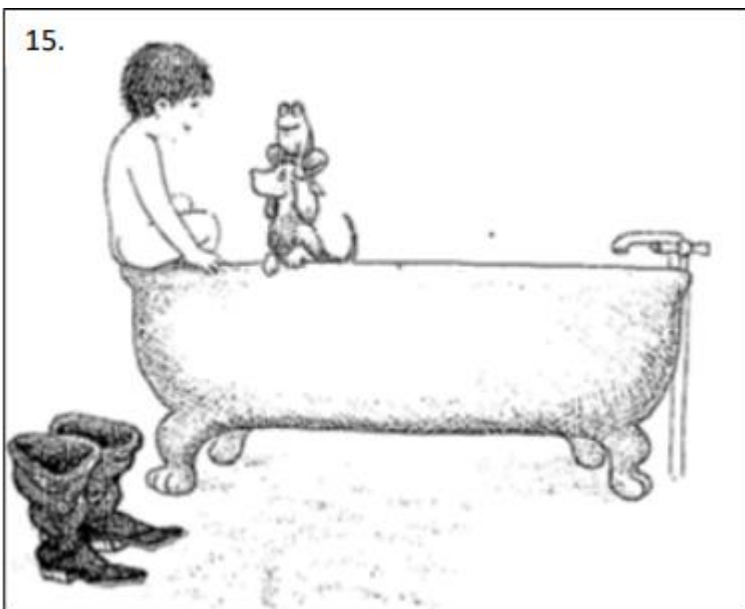




14.



15.



APPENDICE A.4

FEUILLES TÂCHE DE RÉDACTION

Activité de rédaction

Nom : _____

Titre : _____

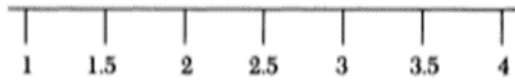
This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical margin lines, and the page is completely blank except for the lines themselves.

APPENDICE A.5

ÉVALUATION CRÉATIVITÉ – ÉCHELLE DE STEINBERG ET HORWITZ (1986)

Please rate each picture description according to the amount of denotative or interpretive material it contains.

4. Performance is heavily loaded with personal interpretation of picture, going beyond the elements actually present.
3. Performance contains a significant, but not striking, amount of interpretation. The amounts of denotative and interpretive material are approximately equal.
2. Most information is denotative, with a few interpretive elaborations.
1. Communication is almost entirely denotative; almost no interpretation is provided.



APPENDICE A.6

FORMULAIRE CONSENTEMENT – ÉCOLE



FORMULAIRE D'INFORMATION ET D'AUTORISATION

Titre du projet de recherche : *L'influence de l'expérience optimale éprouvée par des apprenants en français langue seconde sur la qualité de la production écrite*

Chercheur responsable : Geneviève Roy, étudiante au deuxième cycle, Université du Québec à Montréal

Direction de recherche : Michael Zuniga Ph.D, Université du Québec à Montréal

Type de recherche : Mémoire de maîtrise

Domaine d'étude : **Didactique des langues**

Préambule

Nous souhaitons inviter des élèves en français langue seconde à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter d'y participer, les participants pourront prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections qu'ils ne comprennent pas ou qui ne leur semblent pas clairs, ils pourront nous poser des questions ou communiquer avec le responsable du projet.

Objectifs du projet

L'objectif principal de cette recherche est de déterminer si l'intensité de l'*expérience optimale*, à savoir un état de concentration et d'engagement accompagné d'un sentiment de bien-être, influence la qualité de la production écrite en langue seconde. Nous visons aussi à déterminer si cette expérience optimale varie selon le profil linguistique des apprenants.

Nature de la participation

La participation d'élèves à cette étude nous permettra de diriger les futures pratiques d'enseignement en langue seconde afin qu'elles génèrent davantage d'expérience optimale et qu'elles améliorent le rendement scolaire, en particulier, la production écrite. Ils auront à répondre à un court questionnaire sur votre profil linguistique (9 items, 5 minutes) ainsi qu'un questionnaire portant sur l'expérience optimale (17 items, 5 minutes), ce dernier est à remplir après avoir terminé la tâche d'écriture (65 minutes). La recherche aura lieu dans le temps alloué au cours (75 min).

Avantages

La participation à ce projet de recherche apportera l'avantage aux participants de porter une réflexion sur les tâches d'écriture en classe de langue seconde qu'ils apprécient. À cela s'ajoute le fait qu'elle contribuera à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'expérience subjective et les pratiques pédagogiques.

Risques et inconvénients

Les participants consacreront le temps d'une période régulière à une activité qui sera réalisée dans le cadre d'un projet de recherche. En participant à cette recherche, les participants ne courent pas d'autres risques ou inconvénients en particulier.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à cette recherche.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Les données de recherche ainsi que les formulaires de consentement seront conservées séparément au bureau de Michael Zuniga et les données électroniques sur un serveur institutionnel de l'UQAM pour la durée totale du projet.

Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données des participants, ceux-ci seront toujours identifiés par un code alphanumérique. Ce code associé à un nom ne sera connu que par le responsable du projet ainsi que par son directeur de recherche.

Aucune publication ou communication sur la recherche ne contiendra de renseignements permettant d'identifier les participants.

Participation volontaire et droit de retrait

La participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que les participants acceptent de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également qu'ils sont libres de mettre fin à leur participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de leur part, les documents, renseignements et données les concernant seront détruits.

Le responsable du projet peut mettre fin à leur participation, sans leur consentement, s'il estime que leur bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien s'ils ne respectent pas les consignes du projet.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, ils ne renoncent à aucun de leurs droits ni ne libèrent les chercheurs ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter le responsable du projet au courriel roy.genevieve.17@courrier.uqam.ca ou la direction de recherche au courriel zuniga.michael_j@uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet.

Pour toute question concernant les droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151).

Des questions sur les droits des participants ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel ils vont participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 6188.

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Autorisation de l'institution : Par la présente, je reconnais avoir lu le présent formulaire d'autorisation pour le recrutement et la collecte de données. Je comprends les objectifs du projet et ce que la participation implique. J'autorise le chercheur principal à recruter des participants et à faire la collecte de données pour son projet de recherche au sein de l'école secondaire Antoine-Brossard.

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

Déclaration du chercheur principal ou délégué.e :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'autorisation et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

APPENDICE A.7

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PARENTS ET PARTICIPANTS



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : *L'influence de l'expérience optimale éprouvée par des apprenants en français langue seconde sur la qualité de la production écrite*

Chercheur responsable : Geneviève Roy, étudiante au deuxième cycle, Université du Québec à Montréal

Direction de recherche : Michael Zuniga Ph.D, Université du Québec à Montréal

Type de recherche : Mémoire de maîtrise

Domaine d'étude : **Didactique des langues**

Préambule

Nous invitons votre enfant à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter qu'il participe à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement à titre de parent/représentant légal de votre enfant, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin. Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

Objectifs du projet

L'objectif principal de cette recherche est de déterminer si l'intensité de l'*expérience optimale*, à savoir un état de concentration et d'engagement accompagné d'un sentiment de bien-être, influence la qualité de la production écrite en langue seconde. Nous visons aussi à déterminer si cette expérience optimale varie selon le profil linguistique des apprenants.

Nature de la participation

La participation de votre enfant à cette étude nous permettra de diriger les futures pratiques d'enseignement en langue seconde afin qu'elles génèrent davantage d'expérience optimale et qu'elles améliorent le rendement scolaire, en particulier, la production écrite. Votre enfant aura à répondre à un court questionnaire sur son profil linguistique (9 items, 5 minutes) ainsi qu'un questionnaire portant sur l'expérience optimale (17 items, 5 minutes), ce dernier est à remplir après avoir terminé la tâche d'écriture (65 minutes). La recherche aura lieu dans le temps alloué au cours (75 min).

Avantages

Il se peut que votre enfant retire un bénéfice personnel de sa participation à ce projet de recherche, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances scientifiques dans ce domaine de recherche. Leur participation à ce projet de recherche leur apportera l'avantage de porter une réflexion sur les tâches d'écriture en classe de langue seconde qu'ils apprécient. À cela s'ajoute le fait que leur participation contribuera

à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'expérience subjective et les pratiques pédagogiques.

Risques et inconvénients

Les élèves consacreront le temps d'une période régulière à une activité qui sera réalisée dans le cadre d'un projet de recherche. En participant à cette recherche, ils ne courent pas d'autres risques ou inconvénients en particulier.

Compensation

Aucune rémunération ni compensation n'est offerte au terme de la participation à cette recherche.

Confidentialité

Il est entendu que tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Les données de recherche ainsi que le formulaire de consentement seront conservées séparément au bureau de Michael Zuniga et les données électroniques sur un serveur institutionnel de l'UQAM pour la durée totale du projet.

Afin de protéger l'identité et la confidentialité des données, vous enfant toujours identifié par un code alphanumérique. Ce code associé à son nom ne sera connu que par le responsable du projet ainsi que par son directeur de recherche.

Aucune publication ou communication sur la recherche ne contiendra de renseignements permettant d'identifier votre enfant.

Participation volontaire et droit de retrait

La participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez que votre enfant participe au projet de recherche sans aucune contrainte ou pression extérieure. Cela signifie également que vous êtes libre de mettre fin à sa participation en tout temps au cours de cette recherche, sans préjudice de quelque nature que ce soit, et sans avoir à vous justifier. Dans ce cas, et à moins d'une directive verbale ou écrite contraire de votre part, les documents, renseignements et données le concernant seront détruits.

Le responsable du projet peut mettre fin à sa participation, sans votre consentement, s'il estime que son bien-être ou celui des autres participants est compromis ou bien s'il ne respecte pas les consignes du projet.

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter le responsable du projet au courriel roy.genevieve.17@courrier.uqam.ca ou la direction de recherche au courriel zuniga.michael_j@uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet.

Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des plaintes à formuler, vous pouvez communiquer avec le bureau de l'ombudsman de l'UQAM (Courriel: ombudsman@uqam.ca; Téléphone: (514) 987-3151).

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la coordonnatrice du CERPE plurifacultaire : cerpe-pluri@uqam.ca ou 514-987-3000, poste 6188.

Remerciements : Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier.

Consentement

Je déclare avoir lu et compris le présent projet. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction. J'ai discuté du projet avec mon enfant et il a accepté d'y participer volontairement. Je, soussigné(e), accepte volontairement que mon enfant participe à cette étude. Il peut se retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Prénom et nom du représentant légal

Signature

Date

Prénom et nom de l'enfant

Assentiment écrit de l'enfant capable de comprendre la nature du projet

Date

Déclaration du chercheur principal ou délégué.e :

Je, soussigné, déclare avoir expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature : _____ Date : _____

Nom (lettres moulées) : _____

RÉFÉRENCES

- Abbott, J. (2000). “Blinking out” and “having the touch”: Two fifth-grade boys talk about flow experiences in writing. *Written Communication*, 17, 53–92.
- Alrabai, F. (2015). The influence of teachers’ anxiety-reducing strategies on learners’ foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching* 9 (2): 163-190. <http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2014.890203> (Consulté le 18 octobre 2020)
- Alvarado, N., Adams, S., et Burbeck, S. (2002). The role of emotion in an architecture of mind. IBM Research. Disponible sur internet : <http://www.csupomona.edu/~nalvarado/PDFs/Emotion.pdf>, (consulté le 24 septembre 2019).
- D., Ayari, S., & Amini, M. (2016). The effect of flow state on EFL learners’ vocabulary learning. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 3(5), 9-18. <https://doi.org/10.18415/ijmmu.v3i5.54>
- Brière, M (2018) Tout savoir sur le Flow : l’expérience optimale au travail. *Risques psychosociaux*. Récupéré de : <https://www.editions-tissot.fr/actualite/sante-securite/tout-savoir-sur-le-flow-l-experience-optimale-au-travail>
- Bulté, B. et Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. Dans A. Housen, F. Kuiken, et I Vedder. (dir.), *Dimensions of L2 performance and proficiency – Investigating complexity, accuracy and fluency in SLA* (pp. 21-46). Amsterdam: John Benjamins.

- Çapan Tekin, S., et Aslim Yetiş, V. (2016). Réduire l'anxiété langagière en production orale : jeux de rôles en FLE. *Humanitas* 4 (7) : 73-102.
<http://dx.doi.org/10.20304/husbd.93239> (Consulté le 2 octobre 2020)
- Carignan, I. (2017). *Français, langue d'enseignement et d'apprentissage : notes de cours, EDUI022*. Université TÉLUQ, département de l'éducation.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., et Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417–446.
- Cheng, Y. S. (2004). EFL students' writing anxiety: Sources and implications. *English Teaching & Learning*. 29 (2), 41-62.
- Cho, M. (2018). Task Complexity and Modality: Exploring Learners' Experience From the Perspective of Flow. *The Modern Language Journal*, 102, 162-180.
- Cohen, Y. & Norst, M. J. (1989). Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20, 61-77.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6e edition). Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *The masterminds series. Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.

- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Vivre, la psychologie du bonheur* (traduit de l'américain par Léandre Bouffard). Paris, France: Éditions Robert Laffont, S.A.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience* (2nd éd.). New York, NY: Harper & Row.
- Czimmermann, E. et Piniel, K. (2016). Advanced language learners' experience of flow in the Hungarian EFL classroom. Dans P. D. MacIntyre, T. Gregersen et S. Mercer (dir.), *Positive psychology in SLA* (pp. 193-214). Toronto, Canada: Multilingual Matters.
- Dewaele, J-M. et MacIntyre, P. M. (2014). Two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237-274.
- Dobao, A. F. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58.
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 87, 499-518.
- Ferris, D. R. (1994). Lexical and syntactic features of ESL writing by students at different levels of L2 proficiency. *TESOL QUARTERLY*, 28 (2), 414-420.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2013) Positive Emotions Broaden and Build, Dans P. Devine, et A, Plant (dirs.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 1-53)., Burlington: Academic Press.

- Gardiner, P. (2017). Playwriting and flow: The interconnection between creativity, engagement and skill development. *International Journal of Education & the Arts*, 18(6). Retrieved from <http://www.ijea.org/v18n6/>.
- Gardner, R. C. et MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning, *Language Learning*, 43, 157-194.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec: Guérin éditeur.
- Germain, C, et J. Netten. (2002). *La précision et l'aisance en FLE/FL2 : définitions, types et implications pédagogiques*. Communication faite au colloque Lo didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives, Paris. Repéré à http://www.mmecarr.ca/ICF/Paris_Precision-aisance.pdf
- Hassan, S. (2016). *La pratique des ateliers d'écriture créative en classe de FLE comme formation à la compétence linguistique, interculturelle et esthétique : le texte littéraire au sein du projet didactique*. (Thèse, Université Côte d'Azur, France). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01440791/document>
- 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*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme*. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, France). Repéré à <http://jean.heutte.free.fr/IMG/pdf/Heutte-these-2011-03-18.pdf>

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Hunt, K. (1965). Grammatical structures written at three grade levels. *NCTE Research report No. 3*. Champaign, IL, USA: NCTE.
- Intégration linguistique, scolaire et sociale : paliers pour l'évaluation du français : enseignement secondaire (2011). *Palier 3*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PEF_PFEQ_integration-scolaire-linguistique-secondaire_2011.pdf
 [consulté le 18 décembre 2019]
- Jackson, S. et Roberts, G. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist*, 6, 156–171.
- Jourdan, V., Le Quentrec-Creven, G. et Mainguené, A. (2016) Mesurer les compétences à l'écrit et à l'oral des nouveaux migrants. In: *Economie et statistique*, n°490. Compétences des adultes à l'écrit et en calcul. pp. 85-111.
- Karyn E. Schweiker-Marra, William T. Marra (2000) Investigating the effects of prewriting activities on writing performance and anxiety of at-risk students, *Reading Psychology*, 21:2, 99-114, DOI: 10.1080/02702710050084437
- Kirchhoff, C. (2011). L2 extensive reading and flow: Clarifying the relationship. *Reading in a Foreign Language*, 2, 192-212.
- Kormos, J. (2011). Task complexity and linguistic and discourse features of narrative writing performance. *Journal of Second Language Writing*, 20, 148-161.

- Landström, P. (2016). *Foreign Language Anxiety Among Swedish Lower and Upper Secondary School Students. A Case Study*. Mémoire de master. Karlstads Universitet.
- Larsen-Freeman, D. (1978). An ESL Index of Development. *TESOL Quarterly*, 12(4), 439-448. doi:10.2307/3586142
- Le dico des définitions. (2013). *Définition de phrase complexe*. Récupéré de <https://lesdefinitions.fr/phrase-complexe>
- Leki, I. (1998). Techniques for reducing second language writing anxiety. Dans, D. Young (dir.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-46). Boston: McGraw-Hill College.
- Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15 (4), 474-496.
- Lu, X. (2011). A corpus based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college level ESL writers' language development. *TESOL Quarterly*, 45 (1), 36-62.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages, *Language Learning*, 41, 513-534.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994a). The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerised vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17.

- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994b). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283–305.
- MacIntyre, P. (1998). Language anxiety: A review of the research for language teachers. Dans, D. Young (dir.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24-46). Boston: McGraw-Hill College.
- MacIntyre, P.D. et Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *Second Language Learning and Teaching*, 2(2), 193-213.
- Mayer, M. (1965). *A boy a dog and a frog*. New York: Dial books for Young Readers.
- McQuillan, J., & Conde, G. (1996). The conditions of flow in reading: Two studies of optimal experience. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 17, 109–135.
- Mutta, M. (2009). Activité rédactionnelle en L2 – une démarche méthodologique. *Moderna spark*, 102 (1), 47-54.
- Oxford, R. (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* (pp. 10-87). Toronto, Canada: Multilingual Matters.
- Picard. W. R. (2003). Affective Computing : Challenges. MIT Media Laboratory Cambridge USA. *International Journal of Human-Computer Studies (IJHCS 2003)*. Vol. 59, Issue 1-2.

- Rafoth, B. A. & Combs, W. (1983). Syntactic complexity and readers' perception of an author's credibility. *Research in the Teaching of English*, 17 (2), 165-169.
- Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Iowa: John Wiley and Sons.
- Schmidt, R., & Savage, W. (1992). Challenge, skill, and motivation. *PASAA*, 22, 14–28.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4 (pp. 721-737). Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies.
- Schumann, J. (1997). *The Neurobiology of Affect in Language*. Oxford: Blackwell.^{[1][2][SEP]}
- Simard, D. et Zuniga, M.** (2020). 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* (pp. 287-307). Amsterdam, Pays-Bas : John Benjamins.
- Smith, M. W. (1984). *Reducing Writing Apprehension*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Théorie du flow. (2017). *EduTech Wiki*, . Retrieved 17:42, février 14, 2020, depuis http://edutechwiki.unige.ch/fmediawiki/index.php?title=Th%C3%A9orie_du_flow&oldid=74646.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*: Montréal, Québec : Éditions MultiMondes.

- Trevino, L. K., et Webster, J. (1992). Flow in Computer-Mediated Communication: Electronic Mail and Voice Mail Evaluation and Impacts. *Communication Research*, 19(5), 539–573.
- Walter, R. (1974). Historical Overview of the Cloze Procedure. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED094337>
- Webster, J., Trevino, L. et Ryan, L. (1993). The dimensionality and correlates of flow in human-computer interactions. *Computers in Human Behavior*, 9, 411–426.
- Wilkinson, J. (2011). *L'anxiété langagière chez les locuteurs d'anglais de niveau universitaire selon le programme d'apprentissage du français langue seconde préalablement suivi*. Mémoire de maîtrise. Université Laval.
- Zhang, H. (2011). A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors. *Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety*, Sweden: Kristianstad University.
- 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.